

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Moonika Haili

LASTEAIA SOBITUS- JA TAVARÜHMA ÕPETAJATE ARUSAAMAD NING
TEGEVUS SEoses LASTE SOTSIAALSETE OSKUSTE KUJUNDAMISEGA
magistritöö

Juhendaja: lektor
Pille Häidkind

Tartu 2017

Kokkuvõte

Lasteaia sobitus- ja tavarühma õpetajate arusaamad ning tegevus seoses laste sotsiaalsete oskuste kujundamisega.

Eestis on vähe uuritud, kuidas lasteaia õpetajad arendavad laste sotsiaalseid oskusi. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid meetodeid ja võtteid sotsiaalsete oskuste õpetamiseks sobitusrühma ja tavarühma õpetajad teavad ja kasutavad ning kuidas õpetaja koostatud dokumentatsioonis ja rühmareeglites kajastub sotsiaalsete oskuste õpetamine. Osales 62 tava- ja sobitusrühmade õpetajat. Selgus, et õpetajad kasutavad enda hinnangul kõige enam käitumise kinnitamist, selgitamist, harjutamist, aga rühmas käivate sotsiaalsete oskuste probleemidega laste puhul kasutavad peamise lahendusena vestlemist. Käitumisreeglid on peaaegu kõikides rühmades visualiseeritud kujul olemas, keskmiselt on ühes rühmas kuus reeglit. Õpetaja koostatud nädala- või kuukavades on sotsiaalsete oskuste arendamiseks eesmäärke seatud umbes pooltel juhtudel ning sageli on sõnastus liiga üldine. Sobitusrühma õpetajate arusaamad sotsiaalsete oskuste arendamise kohta ja eesmärkide seadmine nädalakavades oli kokkuvõttes mõnevõrra paremal tasemel kui tavarühmades.

Märksõnad: sotsiaalsed oskused, lasteaia tava- ja sobitusrühma õpetajad

Abstract

Integrated group and regular group kindergarten teachers's understandings and actions associated with building and developing children's social skills.

The purpose of this Master's Thesis was to find out what methods and strategies do the teachers use in order to develop children's social skills. 62 kindergarten teachers from integrated groups and regular groups attended in the study. According to teachers own opinion it came out/ appeared that they used most frequently strategies like: reinforcement, explaining and practicing, but with the earlier social skills problems teachers have mostly used conversation. Visually presented group rules are almost in every group and on average there are six rules per group. Only half of the kindergarten groups teachers have presented social skill goal in their week and month plans and they are presented generally. Integrated group teachers's understandings about teaching social skills composing weekly and monthly plans are better than regular group kindergarten teachers's.

Keywords: social skills, integrated kindergarten group teachers, regular kindergarten group teachers

Sisukord

Sissejuhatus	5
Sotsiaalsed oskused.....	5
Sotsiaalsete oskuste arengu probleemid	6
Keskkonnast tulenevad põhjused.	7
Lapsest tulenevad põhjused.....	7
Sotsiaalsete oskuste arendamine lasteaia	9
Lasteaia õpikeskkonna eripära	9
Sotsiaalsete oskuste arendamise võimalused	11
Täiskasvanute eeskuju.....	11
Õhkkond ja töökorraldus rühmas.	12
Sotsiaalsete oskuste sihipärane õpetamine	13
Sotsiaalsete oskuste õpetamise meetodikad	17
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	19
Metoodika.....	21
Valim	21
Mõõtevahend	22
Tulemused	25
Sotsiaalsete oskuste mõiste	25
Sotsiaalsete oskuste õpetamise viisid	27
Erivajadustega laste sotsiaalsed oskused	30
Dokumentatsiooni analüüsi tulemused	34
Arutelu.....	38
Tänuõnad.....	43
Autorsuse kinnitus	44
Kasutatud kirjandus	45
Lisa 1. Ankeet.....	54
Lisa 2. Kiri uuritavale	57
Lisa 3. Väljavõte pea- ja alamkategoriate tabelist	58
Lisa 4. Kvalitatiivse andmeanalüüsi näide	59

Sissejuhatus

Sotsiaalsed oskused

Sotsiaalse arengu kohta leiab kirjandusest palju erinevaid käsitusi (Gresham, 1986; Keltikangas-Järvinen, 2011). Merrell'i ja Gimple'i (2014) sõnul on põhjuseks see, et erinevad distsipliinid, sealhulgas sotsiaaltöö, psühholoogia, psühhiaatria ja pedagoogika seavad fookuse mõneti erinevalt ja see kajastub sotsiaalsete oskuste definitsioonides. Lisaks varieeruvad käsitlused süvenemise astme poolest – näiteks õpetajad kujundavad õppijate sotsiaalseid oskusi, aga kui mõnel lapsel on selles valdkonnas probleeme, siis oodatakse tugispetsialisti (psühholoog, eripedagoog) poolt täiendavat sekkumist.

Keltikangas-Järvinen (2011) toob välja, et sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused on erinevad mõisted. Sotsiaalsus on kaasasündinud ja inimene tahab olla koos teiste inimestega, samas aga sotsiaalsed oskused on õpitavad ning näitavad inimese suutlikkust olla teiste inimestega koos. Sotsiaalseid oskusi on defineeritud kõige sagedamini kolme kriteeriumi põhjal (Gresham & Elliott, 1987):

1. Kaaslastepoolse aktsepteerimise kriteeriumi põhjal on sotsiaalsed oskused need oskused, mis toovad kaasa teiste heakskiidu.
2. Käitumusliku kriteeriumi põhjal suurendavad sotsiaalsed oskused positiivse kinnituse tõenäosust ja vähendavad negatiivse kinnituse osakaalu.
3. Sotsiaalsest kohasusest lähtuva kriteeriumi järgi on sotsiaalsed oskused sobivad käitumisviisid ehk oskus suhelda kaaslastega kohaselt ja tõhusalt. Gresham, Elliott, Vance ja Cook (2011) järgi on sotsiaalsed oskused õpitud, sotsiaalselt aktsepteeritud käitumisviisid, mis võimaldavad isikul positiivselt suhelda teiste inimestega.

Sotsiaalsete oskuste arengut ja seoseid muude valdkondadega on uuritud nii lühi- kui ka pikaajaliste uuringutega. Head sotsiaalsed oskused on vajalikud ühiskonnas hakkama saamiseks (Jones, Greenberg & Crowley, 2015; Kochenderfer & Ladd, 1997; Martinson, 1999; Saarits, 2005). Puudulikud sotsiaalsed oskused avaldavad negatiivset mõju lapse sotsiaalsele toimetulekule. Ebapiisavad sotsiaalsed oskused toovad kaasa tõrjutuse eakaaslaste poolt, madala enesehinnangu, mis omakorda võib pärssida isiksuse arengut (Saarits, 2005). Jones, Greenberg ja Crowley (2015) uurisid, kas lapsega sotsiaalne kompetentsus on seotud hilisema sotsiaalse toimetulekuga (haridustase, töökoha olemasolu, kriminaalseotus, keelatud ainetega seotus ja vaimne tervis). 19 aastat pärast laste esmast sotsiaalsete oskuste hindamist, uuriti osalejate sotsiaalset toimetulekut. Sotsiaalsete oskuste ja

toimetuleku vahel leiti oluline seos ($p < 0,05$), mis näitas, et nendel lastel, kellel olid lapseeas head sotsiaalsed oskused, oli kõrgem haridustase, töökoht, vähem kriminaalseid karistusi, parem vaimne tervis. Saat (2005) on samuti välja toonud, et sotsiaalsete oskuste puudulikkus on tugevas korrelatsioonis antisotsiaalse käitumisega, mis võib väljenduda vägivaldses käitumises ja uimastite kuritarvitamises.

Puudulikud sotsiaalsed oskused mõjuvad negatiivselt ka laste akadeemilistele tulemustele. Miles'i ja Stipek'i (2006) uuringust tuli välja, et lapsed, kellel lasteaias on head sotsiaalsed oskused (aitamine, jagamine, koostöö tegemise oskus) tulevad paremini toime 3. klassi emakeelega. Ka Cooper, Moor, Powers, Cleveland ja Greenberg (2014) leidsid, et lapsed, kelle lugemisoskus oli lasteaias madal või keskmine, aga sotsiaalsed oskused väga head, said hilisemas uuringus (5. klassis) oluliselt paremad akadeemilised tulemused (matemaatikas ja lugemises), võrreldes nende lastega, kellel oli samasugune lugemisoskus lasteaias, aga kes olid nõrgemad sotsiaalsete oskuste poolest.

On leitud, et lastel, kellel on probleeme käitumise ja kaaslastega suhtlemisega, tekivad suurema tõenäosusega koolis nii akadeemilised kui sotsiaalsed raskused (Kochenderfer & Ladd, 1997). Tropp ja Saat (2008) toovad välja, et lapseeas madalad sotsiaalsed oskused võivad kaasa tuua akadeemilisi probleeme, mis omakorda mõjutavad hilisemas elus sotsiaalseid oskusi ja suhtlust. Teisalt võib olukord olla ka vastupidine, kus madalad sotsiaalsed oskused toovad kaasa sotsiaalselt hakkama saamise probleeme ja see omakorda põhjustab probleeme õppeprotsessis. Seega on head sotsiaalsed oskused lapsele toeks nii lasteaias kui ka hilisemas elus.

Sotsiaalsete oskuste arengu probleemid

Sotsiaalsed oskused ei arene kõigil lastel samamoodi. Mõju avaldavad lapse kasvukeskkond, selles olevad inimesed ja lapse sünnipäraseid eeldused. Sotsiaalsed oskused on tihedalt seotud emotsioonidega, mistõttu ka raskuste korral tuuakse välja mõlemad aspektid. Sotsiaalse emotsionaalsed raskused on seotud iseenda ja teiste inimeste tajumise, mõistmise ja kaaslastega läbisaamiseks vajalike oskustega ning laps ei suuda efektiivselt elus ettetulevate sündmuste ja keskkonna muutustega toime tulla (Ragozzino & Utne O'Brien, 2009).

tingimustes. See kõrvalekalle võib puudutada käitumise intensiivsust, sagedust, kestust ja reeglipärasust.

Käitumisraskused jagatakse üldiselt kaheks (Achenbach & Edelbrock, 1978; Kõrgesaar, 2002): internaliseeritud ja eksternaliseeritud probleemid. Internaliseeritud probleemidega lapsed on eemaletõmbunud, rahutud, pelglikud ning neil puudub suhtlemissoov. Eksternaliseeritud probleemide puhul elab laps oma mured ja pinged väljapoole ning häirib sellega ümbritsevaid inimesi. Neil lastel on raskusi oma käitumise kontrollimisega ning nad on tihti tõrksad (Tropp, 2010). Kui raskused on püsivad ja lapse tundeelu ning käitumine on tavapärasest erinev, siis võib emotsionaal-käitumisraskustega lapsele määrata diagnostilistest kriteeriumitest lähtuvalt diagnoosi (Tropp, 2010). RHK-10 (1999) järgi on käitumishäiretele iseloomulik korduv ja püsiv düssotsiaalne, agressiivne või delikventne käitumine.

Kõige levinumad erivajaduste liigid, mis mõjutavad sotsiaalseid oskusi, on aktiivsus- ja tähelepanuhäire, pervasiivsed arenguhäired ja intellektipuu (RHK-10, 1999; Semrud-Clikeman, 2007).

Pervasiivsete arenguhäirete korral on sotsiaalne ja kommunikatiivne defitsiit üks põhilisemaid probleeme (American Psychiatric Association APA, 2013). Pervasiivse arenguhäiretega inimestel on probleemid järgmistes valdkondades: vastastikune sotsiaal-emotsionaalne integratsioon; mitteverbaalne suhtlemine ning suhete säilitamine.

Vastastikustest sotsiaal-emotsionaalsetest probleemidest tuuakse välja vooruvahetuse probleemid, emotsioonide ja huvi puudus ning suhtluses vähene huvi üles näitamine. Mitteverbaalse suhtluse all mõeldakse, et inimesel on probleeme silmside loomisega ning probleemid ilmnevad ka žestidest arusaamisel ja nende kasutamisel (APA, 2013). Lisaks mõjutab pervasiivsete arenguhäiretega inimeste sotsiaalseid suhteid probleemne sotsiaalne tunnetus, mis hõlmab endas sotsiaalse informatsiooni töötlemist, täpsemalt eneseteadlikkust ja teise perspektiivi nägemist (Boutot & Myles, 2011). Antud kontekstis mõeldakse eneseteadlikkuse all inimese võimet jälgida ennast kõrvalt ning kontrollida ennast sotsiaalse interaktsiooni ajal. Teise inimese perspektiivi nägemist mõjutab ka nn. meeleteooria, mis on pervasiivsete arenguhäiretega inimestel puudulik. See tähendab, et inimesel puudub võime mõista teiste mõtteid, vaatenurki ja kavatsusi.

Pervasiivsete arenguhäiretega inimestel võib esineda ka sensoorse integratsiooni häireid, mis tähendab, et erinevate meelte töö ja koostöö on häiritud (Emmons & Anderson, 2005). See omakorda mõjutab tähelepanu, koordineerimist, käitumist, õppimist ning tekitab

ülitundlikkust erinevate aistingute suhtes.

Intellektipuue. Uuringutega on leitud, et madalama IQ-ga inimestel on ka madalamad sotsiaalsed oskused (Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer 2007). Vaimne alaareng on mõistuse peetunud või puudulik areng, mida iseloomustab oskuste kahjustumine arengu vältel ning millega kaasneb kõikide intelligentsuse tasandite - tunnetuse, kõne, motoorika ja sotsiaalse suhtlemise madal tase (RHK-10, 1999). DSM-5 ja RHK-10 diagnostiliste juhiste järgi leitakse, et sotsiaalsete oskuste puudujääk on üks kriteeriume, mille järgi vaimset mahajäämust hinnatakse (APA, 2013; RHK-10, 1999).

Merrell ja Holland (1997) uurisid vaimse mahajäämusega eelkooliealiste laste sotsiaalseid oskusi kasutades mõõtmiseks *Preschool and Kindergarten Behavior Scale*, Nad leidsid, et arengus mahajäänud lastel oli märkimisväärselt madalam sotsiaalsete oskuste tase kui normaalarenguga lastel. Sotsiaalseteks oskusteks, mida mõõdeti, olid mänguasjade jagamine, reeglite järgimine, kaaslase mängu kutsumine, arutluses osalemine, iseseisev mängimine ja töötamine ning uue tegevuse või ülesande tegemise proovimine enne abi küsimist. Põhjus, miks intellektipuudega inimestel on sotsiaalsete oskuste puudujäägid suuremad võivad tuleneda ebapiisavatest õpioskustest (Huang & Cuvo, 1997).

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire kuulub hüperkineetiliste häirete alla, mis algavad varases lapseas ning millele on iseloomulik halvasti juhitud käitumine koos tugevalt väljendunud tähelepanuhäire ja püsimatusega (RHK-10, 1999). Tähelepanuvõime puudulikkuse tõttu suudab laps keskenduda tegevustele lühiajaliselt; tähelepanu on kergesti kõrvale juhitud ja vaimne pingutus on raske (Parker, 2001). Samuti on raskendatud ka jälgimine ja jäljendamine, mis omakorda muudab sotsiaalsete oskuste omandamise raskemaks (Gresham & Elliot, 1984). Ülemäärase aktiivsuse tõttu on laps püsimatu ja impulsiivne. Selline pidev rahutus ja mõtlematu tegutsemine häirib nii last ennast kui ka kaaslasi (Parker, 2001).

Sotsiaalsete oskuste arendamine lasteaias

Lasteaia õpikeskkonna eripära

Koolieelse lasteasutuse seaduses (1999) on välja toodud erinevad lasteaiarühmad. Lasteaias on erirühmad (2-7a ainult erivajadustega lapsed), sobitusrühmad (erivajadustega lapsed koos eakohaselt arenenud lastega) ja tavarühmad: sõimerühmad (kuni 3 aastased lapsed), lasteaiarühmad (samaealised lapsed) ja liitrühmad (2-7a lapsed). Laste piirarv võib olenevalt

rühma liigist ja tingimustest olla 4-24 last. Sobitusrühma kuuluvad erivajadustega lapsed koos teiste lastega, suurim lubatud laste arv on väiksem kui teistes rühmades, arvestades, et üks erivajadustega laps täidab kolm kohta.

Lasteaias viib õppe- ja kasvatustegevust läbi õpetaja, kellel peab olema kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013). Lasteaiaõpetaja kutsestandardi (Õpetaja kutsestandard, 2017) järgi peab 6. tasemel olev õpetaja arendama laste sotsiaalseid oskusi kasutades rühmapõhiseid ja individuaalseid õppevorme. Lisaks peab õpetaja teadlik olema erivajadustega õppija toetamise meetoditest-põhimõtetest. Lasteasutuse sobitusrühma õpetajal peab olema kõrgharidus ning ta peab omama nii pedagoogilisi kui eripedagoogilisi kompetentse (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013).

Koolieelse lasteasutuse õppe- ja kasvatuse korralduse aluseks on lasteasutuse õppekava, mis lähtub koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Iga õppeaasta alguses kinnitatakse rühmade tegevuskavad, mis on koostatud arvestades lasteasutuse õppekavaga. Tegevuskavast lähtudes kavandatakse perioodi (nädal, kuu vm) eesmärgid, temaatika, õppesisu ja -tegevused. Kavandamine on paindlik ja võimaldab õpetajal teha vajadusel muudatusi. Kavandamisel peab õpetaja arvestama iga lapse arengutaset, vanust ning laste huve (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008).

Lasteaiaõpetaja tugineb oma töös koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale (2008). Õppekava järgi mõistetakse sotsiaalsete oskuste all lapse oskusi teistega suhelda, tajuda nii iseennast kui ka partnereid, võtta omaks ühiskonnas üldtunnustatud tavasid ning lähtuda eetilistest tõekspidamistest. Täpsemalt on õppekavas välja toodud 6-7 aastase lapse sotsiaalsed oskused:

- 1) püüab mõista teiste inimeste tundeid ning arvestada neid oma käitumises ja vestluses;
- 2) tahab ja julgeb suhelda – huvitub suhetest ja tunneb huvi teiste vastu;
- 3) hoolib teistest inimestest, osutab abi ja küsib seda vajadusel ka ise;
- 4) osaleb rühma reeglite kujundamisel;
- 5) oskab teistega arvestada ja teha koostööd;
- 6) loob sõprussuhteid;
- 7) saab aru oma-võõras-ühine tähendusest;
- 8) teeb vahet hea ja halva käitumise vahel;
- 9) mõistab, et inimesed võivad olla erinevad;

10) järgib kokkulepitud reegleid ja üldtunnustatud käitumisnorme;

11) selgitab oma seisukohti (para 14).

Sotsiaalsed oskused on üks osa üldoskustest ja nende kujunemist toetatakse kõigi õppe- ja kasvatustegevuste kaudu (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Õpetajatele suunatud raamatus rõhutab Saarits (2005), et eelkooliea lõpuks peaks olema kujunenud tähtsamad sotsiaalsed oskused: koostöövalmidus, arusaamine *minu* ja *meie* mõiste tähendusest; emotsionaalne tasakaalukus ja enesekontroll; oskus kuulata, oodata, enne mõelda ja siis tegutseda; elementaarsete viisakusreeglite täitmine; korraharjumused ja iseseisvus eneseteenindamisel.

Laste sotsiaalsed oskused arenevad järk-järgult, keskkonna ja last ümbritsevate inimeste koosmõjul. Sotsiaalseid oskusi väljendav käitumine on õpitud (Bandura, 1997) ning lapsed omandavad sobivaid käitumismudeleid ja oskusi kaaslaste vaadeldes, jäljendades, läbi kogedes ning neid oskusi harjutades (Tropp & Saat, 2010). Erivajadustega lapsed vajavad sotsiaalsete oskuste õppimisel lisatuge ja samm-sammulist õpetamist. Harrower ja Dunlap (2001) toovad välja, et pervasiivsete arenguhäiretega lastel on raskendatud sotsiaalsete oskuste õppimine läbi juhusliku kontakti. Nende puhul on tulemuslik individuaalne või väikeses grupis õppimine (Wong et al., 2014) ning abi on ka tugiisikust, kes last pidevalt toetab (Kurismann, 2013). Tropp ja Saat (2010) toovad samuti välja, et erivajaduste puhul on lisaks üldisele õppele vaja sotsiaalsete oskuste õpetamisel teha täiendavat tööd väikestes gruppides.

Sotsiaalsete oskuste arendamise võimalused

Sotsiaalsete oskuste omandamist saab lasteaia õpetaja soodustada muutes lapse kasvukeskkonda sobilikumaks ning kasutades õpetamiseks sihipärast harjutamist või spetsiifilisemaid viise, strateegiaid ja programme (Tropp & Saat, 2008). Üldisteks sotsiaalsete oskuste arendamise võteteks peetakse lapsele heaks eeskujuks olemist, selgete reeglite pakkumist ning mängimiseks sobiva keskkonna loomist (Daniels & Stafford, 2004). Järgnevalt on välja toodud sotsiaalsete oskuste arendamise erinevad võimalused.

Täiskasvanute eeskuju

Kõige olulisemaks peetakse sotsiaalsete oskuste arendamisel lapsevanema või õpetaja eeskuju. Õpetaja, kes peab kõikidest lastest lugu, on koostööaldis ning käitub ja väljendab oma emotsioone sobivalt. Sel moel käitudes on õpetaja lasteaia lapsele heaks eeskujuks

(Daniels ja Stafford, 2004). Eestis tehtud uuring on näidanud, et õpetajate hinnangul on nende positiivne rollimudel ja eeskuju laste sotsiaalsete oskuste arendamisel tähtsal kohal (Vilson, 2008).

Õhkkond ja töökorraldus rühmas

Sotsiaalse oskuste arendamise ja sobiva käitumise kujundamise võimalustest tuuakse tervele grupile mõeldud strateegiatest esile reeglite kokkuleppimist, üldist positiivse kliima loomist grupis ja positiivset käitumise kinnitamist

Burchinal, Broekhuizen, Mokrova (2015) leidsid, et lasteaia keskkond, täpsemalt emotsionaalne õhkkond, klassiruumi organiseerimine (käitumise kujundamine, reeglid, produktiivsus) ja sõnaline tugi, mõjutab laste sotsiaalset arengut. Emotsionaalse õhkkonna alla vaadeldi eelkõige üldist klassis valitsevat kliimat (positiivne/negatiivne), õpetaja karakteristikuid ja lapsega suhtlemist. Klassiruumi organiseerimise all vaadeldi efektiivsete klassi haldamise ja käitumise kujundamise võtete kasutamist ning ka seda, kuivõrd on lastele teada kehtivad reeglid. Sõnalise toe all hinnati lisaks teistele aspektidele ka tagasiside andmist lastele.

Reeglid ehk kokkulepped. Reeglid aitavad säilitada lasteaia rühmas ohutust ja korda (Kerr & Nelson, 2010). Selgelt sõnastatud ja arusaadavad reeglid aitavad lastel mõista, mis on lubatud ning mis ei ole. Rühmareeglite olemasolu ja rühma keskkonna etteaimatavus loovad turvatunnet (Szanton, 1998). Head reeglid on arusaadavad, vormilt jaatavad, põhjendatud ja teostatavad. Arusaadavuse all tuleb silmas pidada, et nii õpetaja kui laps mõistaksid reeglit ühtemoodi. Positiivses vormis reeglid „ütlevad“ lastele, mida teha, mitte ei takista last tegevustes. Põhjendatud reeglid on lapsele eelnevalt selgitatud ja näidetega illustreeritud. Põhjendamine aitab lapsel reeglist paremini aru saada ja seda meeles hoida. Reegli täitmist kontrollib õpetaja ning seda peab teostama järjekindlalt (Logan, 2003, Szanton, 1998). Ebajärjekindlus reeglite suhtes tekitab lastes segadust, nad ei tea, kuidas käituda ja võivad hakata õpetajat proovile panema (Krull, 2000). Hea oleks, kui rühmareeglid esitatakse ka visuaalselt, selleks võib kasutada laste joonistusi või teisi illustratsioone (Logan, 2003, Szanton, 1998). Reegleid peab olema pigem vähem kui rohkem (Kerr & Nelson, 2010; Szanton, 1998).

Reeglid luuakse lastegrupi tegevuse esimesel päeval (Logan, 2003; Rogers, 2008). Nende loomisele peaksid õpetajad kaasama ka lapsi, kuna lapsed peavad enda loodud reeglitest paremini kinni ning reeglite loomine toetab lapse moraali ja eneseregulatsiooni

arengut. Reeglite loomisel peab arvestama, et lapsed võivad võtta seda kui järjekordset ülesannet ja proovivad leida õiget vastust, mida õpetaja kuulda soovib. Sel moel tehtud reeglid ei näita mis on rühma toimimise jaoks tegelikult vajalik. Sellise olukorra vältimiseks tuleks lasta lapsel enda pakutud reeglit põhjendada. Lisaks on soovitatud, et lapsed saaksid ise reegleid läbi mängida ja õpetaja abiga analüüsida (Logan, 2003). Soovitatav on reeglid aeg-ajalt üle vaadata ja vajadusel neid kohendada (Saarits, 2005). Lisaks on efektiivne rühma esimesel (vajadusel esimesel kahel) tegutsemise nädalal reegleid igal hommikul korrata, seejuures tuua reeglite kohta erinevaid näiteid. Mõned autorid soovivad reegleid korrata ka edaspidi igal hommikul (Hester, Hendricson, & Gable, 2009).

Efektiivsete reeglite kehtestamine ning nende selgitamine aitab ennetada ja paremini toime tulla kiusamisprobleemidega (Kõiv, 2006). Reeglite olemasolu ja nende rakendamise seost sobiva käitumisega on uuritud palju ning on leitud, et reeglid aitavad vähendada ebasobivat käitumist (Hester et al., 2009).

Ostra (2016) viis Eesti kooliõpetajate seas läbi uuringu sotsiaalsete kompetentside õpetamise kohta. Ta leidis oma uuringus, et õpetajate teadmised sotsiaalsete oskuste õpetamisest on vähesed. Vilson (2008) uuris laste sotsiaalseid oskusi ning lasteaia õpetaja enda hinnangut nende kujundamisel. Sellest uurimusest tuli välja, et õpetajad hindasid enda võimet arendada lasteaia laste sotsiaalseid oskusi madalamaks kui võimet arendada teisi oskusi (tunnetus-, mängu- lugemisoskus). Lisaks tuli välja, et õpetajate arvates saadakse sotsiaalsed oskused kaasa kodust ning õpetajal on neid raske muuta (Vilson, 2008).

Sotsiaalsete oskuste sihipärane õpetamine

Sotsiaalsete oskuste probleemide korral tuleb sotsiaalseid oskusi õpetada sihipäraselt, kasutades õpetamiseks erinevaid võtteid ja strateegiaid (Sheridan & Walker, 1999). Sotsiaalsete oskuste arendamiseks on mitmeid võimalusi. Eestikeelses kirjanduses on lasteaia tasemel sotsiaalsete oskuste õpetamiseks välja toodud järgmised strateegiad: modelleerimine, selgitamine, sihipärane harjutamine ja rollimäng (Tropp & Saat, 2008). Lisaks saab sotsiaalseid oskusi arendada sotsiaalsete juttude läbi, mis on levinud meetod pervasiivsete arenguhäiretega laste õpetamisel (Wong et al., 2014).

Käitumise kinnitamine. Reynolds (1968 viidatud Kearney, 2015 j) leidis, et operantsest tingimisest lähtuvalt tegevuse sagedus muutub sõltuvalt tegevuse tagajärgedest. See teooria näitab, et inimese käitumine on väga tugevalt mõjutatud sellest, mis sellele käitumisele järgneb. Eritatakse positiivse käitumise kinnitamist ja ebasobivale käitumisele reageerimist.

Ebasobivale käitumisele järgneb tagajärg, mis lapsele ei meeldi. Üldjuhul ebasobiv käitumine lõpetatakse, et vältida negatiivseid tagajärgi (Kearney, 2015). Positiivse käitumise kinnitamise võte tähendab, et positiivset, oodatud käitumist või negatiivse käitumise puudumist kinnitatakse millegi positiivse või lapse jaoks ihaldusväärsega (Lovaas, 1998).

Positiivne käitumise kinnitamine peetakse väga tõhusaks strateegiaks (Wong et al., 2014), mis suurendab sobiva käitumise esinemissagedust tulevikus (Lovaas, 1998). Käitumise kinnitamine võib toimuda erinevatel viisidel. Kõige levinumalt jaotatakse käitumise kinnitamise viisid kaheks: esmaseks tasuks ja sotsiaalseks tasuks. Esmane tasu (primary/biological) hõlmab endas premeerimist toidu ja meeldivate tegevustega ning sotsiaalne tasu on verbaalne kiitus ja tunnustus (Lovaas, 1998). Sotsiaalse kinnituse korral saadakse teiselt inimeselt positiivset tähelepanu ja tunnustust (Kearney, 2015). Lisaks kasutatakse kinnitamiseks lapse privileegide võimaldamist (Saat, 2005; Parks, 1986.).

Positiivse käitumise kinnitamisel tuleb arvestada, et seda on vaja teha õigeaegselt. Kõige mõjuvam on kohe tegevuse järgne kiitus (Lovaas, 1998). Kinnitamise juures on tähtis kiituse täpsus ehk spetsiifilisus, mis tähendab, et kiitus ei tohiks olla liiga üldine, vaid antakse täpselt teada, mille eest kiidetakse (Wong et al., 2014). Kinnitamise puhul tuleb arvestada iga lapse individuaalsusega – see mis ühe lapse jaoks on positiivne kinnitus, ei pruugi teise lapse jaoks olla.

Positiivne kinnitamine on üks olulisemaid faktoreid, et luua tegutsemise motivatsiooni. Õpetajad on märganud, et paljud lapsed käituvad halvasti, et saada tähelepanu ning kui õpetajad vähendavad negatiivsetele käitumistele reageerimist ja suurendavad positiivset kinnitust, siis laste käitumine paraneb (Flora, 2004). Sarnased tulemused on saadud ka lapsevanematega tehtud uuringutes. Vanematele õpetati erinevaid viise, kuidas positiivset käitumist kinnitada ja karistust vähendada, mille tulemusel laste käitumine paranes (Wierson & Forehand, 1994).

Modelleerimine. Sotsiaalse õppimise teooria järgi omandatakse sotsiaalne käitumine jälgimise, jäljendamise ja kinnituse kaudu (Bandura, 1977). Sellespärast kasutatakse ka sotsiaalsete oskuste sihipärasel õpetamisel tihti modelleerimist (Sheridan & Walker, 1999). Modelleerimine on omandatava oskuse esitlemine nii, et lapsel oleks võimalus oskust jäljendada (Wong et al., 2014). Modelleerimisel läbitakse kolm etappi. Esimeses etapis toimub oskuse tutvustamine, kus leitakse, mis komponente on vaja oskuse edukaks soorituseks ning põhjendatakse ja selgitatakse käitumist. Teises etapis toimub sobiva käitumise mudeldamine ehk ettenäitamine täiskasvanu või kaaslast poolt. Kolmandas etapis

jäljendab laps nähtud oskust ning tema tegevusele antakse tagasisidet. Modelleerimine omab tugevamat efekti, kui mudel on lapsega sarnane või tema jaoks tähtis isik ja õpitavat käitumist kinnitatakse (Saat, 2005).

Video modelleerimine on üks modelleerimise alaliik. Video modelleerimise puhul kasutatakse reaalse inimese asemel video salvestusi tegevustest, et võimaldada visuaalne mudel konkreetsest käitumisest või oskusest (Wong et al., 2014). Seoses tehnoloogia arenguga on see järjest enam kasutatav strateegia (Gül, Vuran, 2010; Nikopoulos & Keenan, 2003). Video modelleerimise tüüpideks on klassikaline video mudeldamine, enesemudeldamine läbi video salvestuse ja lapse perspektiivist mudeldamine (Wong et al., 2014). Klassikalise video modelleerimise protseduuri ajal jälgib laps videot, kus demonstreeritakse õpitava oskuse kõiki samme ning peale seda on lapsel võimalus ise oskust demonstreerida. Enesemudeldamise juures filmitakse last ennast, hiljem video monteeritakse ning sealt võetakse välja kohad, kus esineb ebasobivat käitumist. Lapsele näidatakse videot, kus esineb ainult sobiv käitumine. Antud viis arvatakse olevat väga tõhus, kuid kahjuks on see ka aeganõudev. Lapse perspektiivist mudeldamine tähendab seda, et video on tehtud sellest, mida laps näeb (mitte siis sellest, mida laps teeb) (Bellini, Akullian, & Hopf, 2007).

Ferrentino (1990) viis läbi sekkumisprogrammi, kus kasutati modelleerimist ja video mudeleid. Kõik osalevad õpetajad märkasid, et sekkumisprogrammiga vähenes laste agressiivne käitumine ning neil arenes enesekontrolli oskus. Modelleerimise kasutamisel paranes märgatavalt endassetõmbunud õpilaste sotsiaalne suhtlus, efektiivsemaks muutusid nende probleemide lahendamise oskus ning tõusis nende sotsiaalne staatus (Sheridan & Walker, 1999). Uuringutes on leitud, et see sekkumismeetod on efektiivne alates sünnist kuni 22. eluaastani (Wong et al., 2014).

Video modelleerimist on edukalt kasutatud erinevate oskuste õpetamisel autistlike joontega lastele ja intellektipuudega lastele (Nikopoulos & Keenan, 2003, Wong et al., 2014). Charlop-Cristy, Le ja Freeman (2000) võrdlesid, sotsiaalsete oskuste õpetamisel autismispektrihäirega lastele, video modelleerimise ja reaalse inimese esitluses toimuvat modelleerimist. Tulemused näitasid, et õpetatavad oskused paranesid mõlemal katsegrupil, aga video modelleerimine parandas sotsiaalsete oskuste taset märgatavalt rohkem.

Selgitamine. Selgitamine on tulevase sündmuse või kindla oskuse verbaalne ja/või kujutatud kirjeldus. Selgitamise eesmärgiks on aidata lapsel valmis olla järgnevaks situatsiooniks ja arendada nende võimekust sobivalt situatsioonis osaleda, käituda (Kemp, 2015; Wong et al., 2014). Kui laps saab hakkama juba ka ilma eelnevate selgitusteta, siis

tuleb selgitamine lõpetada. Selgitamist kasutatakse tihti koos mudeldamise ja positiivse kinnitamisega. (Wong et al., 2014).

Sotsiaalsed jutud. Sotsiaalsetes juttudes kirjeldatakse igapäevaseid situatsioone, aga rõhutatakse asjakohaseid/sotsiaalseid vihjeid ja pakutakse näiteid, kuidas sobivalt reageerida või tegutseda erinevates situatsioonides. Need aitavad lapsel kohaneda muutustega, mis võivad igapäevarutiinis tekkida. Üldiselt on jutud lühikesed, sisaldavad pilte või teisi visuaalseid abivahendeid (Kearney, 2015; Wong et al., 2014). Jutud on kirjutatud minavormis ehk siis õppija vaatenurgast. Jutud sisaldavad nelja tüüpi lauseid:

1. Ümbruskonda, tegevusi ja tegelasi kirjeldavad laused, mis muudavad situatsiooni detailsemaks.
2. Juhtnööre sisaldavad laused, mis annavad võimalusi sobivaks vastuseks situatsioonis.
3. Perspektiivi lauseid, mis kirjeldavad jutus olevate inimeste mõtteid ja tundeid.
4. Kontroll-laused on laused, mis väljendavad samu mõtteid, mis juhtnööre sisaldavad laused, aga neid esitavad tekstis teised elusolendi (nt. loomad). Neid kasutatakse, et üle korrata sobivat käitumisviisi (Gray & Garand, 1993).

See sekkumismeetod on edukas alates kolmandast eluaastast. Uuringutes on leitud, et sotsiaalsed jutud on tõhusad sekkumismeetodid nii autismispektrihäirega isikute kui ka käitumisprobleemidega isikute sotsiaalsete oskuste arendamiseks (Schneider & Goldstein, 2010, Smith, 2001; Toplis & Hadwin, 2006).

Harjutamine on tegevuse kordamine tänu millele erinevad toimingud automatiseeruvad. Harjutamise baasil kujunevad lapsel harjumused ning see aitab kujundada sobilikke käitumisnorme, mitte lihtsalt neid meelde jätta (Kera, 2004). Õpitavate käitumisviiside korduv praktiseerimine on oluline uue oskuse omandamisel (Krull, 2000).

Harjutamise juures täiskasvanu loob õpetatava oskuse läbi tegemiseks sobiva situatsiooni või sobiva situatsiooni tekkimisel suunab lapse tähelepanu sellele ja vajadusel suunab ka oskust rakendama (Kera, 2004). Sobivad olukorrad peab hoolikalt planeerima, et vältida lapse korduvat ebaõnnestumist seades liiga kõrged eesmärgid ja andes liiga rasked ülesanded. Eelnevalt peab arvestama, et lapsel oleks pagas erinevatest situatsioonidest, oskuse rakendamise näidetest, olukordade lahendustest (Kera, 2004). Harjutamise juures peab laps saama tagasisidet oma tegevusele - see tagab oskuse korrektsuse (Krull, 2000). Oskuste õpetamisel leiti, et kui lastele piisavalt aega ja võimalusi harjutamiseks ei anta, siis oskuse täielikku omandamist ei toimu (Gresham & Elliott, 1993). Harjutada saab kasutades erinevaid võtteid ja strateegiaid, hea võimalus oskuse läbi tegemiseks on rollimäng.

Rollimäng. Rollimängus võtab laps kellegi teise rolli ja käitub vastavalt rollile, üldiselt on see improvisatsioon. Esmalt kujuneb matkimismäng, kus laps imiteerib ümbritsevate isikute tegevust ja käitumist, seejärel lisandub rollikõnele ka rollisuhtlus. Rollimängus on oluline juhendamine ja sobiva mängukeskkonna loomine (Ugaste, Tuul, & Vääk, 2009). Sotsiaalsete oskuste õpetamiseks kasutatava rollimängu puhul keskendutakse kindlale oskusele, mida tahetakse õpetada või harjutada. Samuti aitab rollimäng mõista paremini teiste inimeste seisukohti, hoiakuid ja tundeid (Kull, Saat, & Kõiv, 2002). Teadlikult tekitatud rollimängul peab olema eesmärk, mida teada saadakse või harjutatakse; kindlad rollid, läbimängimise koht ja aeg. Rolli esitamisel on oluline, et mängitakse rolli, mitte ei esitata oma seisukohti. Selleks tuleb enne mängu edastada lastele info rolli kohta, vajadusel see ise eelnevalt lapsele mudeldada. Lisaks on hea kui rollimängu juures on ka vaatleja, kes saab mängu hiljem analüüsida. Eelistatud on lühikesed rollimängud (Kull, Saat, & Kõiv, 2002).

Leaf jt (2009) viisid läbi sotsiaalsete oskuste treeningprogrammi. Programmis osales kolm autismispektri häirega last vanuses 5–7 aastat. Programm kestis kaks kuud, sessioonid toimusid kolmel päeval nädalas ja kestsid ühe lapsega 30 minutit. Osalejatele õpetati mänguasjade jagamist; sõbra soovitud mängu mängimist; oskust püsida vestluse teemas; oskust vältida ebasobivaid teemasid; komplimentide tegemist ning sama sõbra valimist. Protseduuriks kasutati rollimängu. Sessiooni alguses selgitas õpetaja lapsele, missuguse oskusega hakatakse tööle. Lapsele seletati oskuse vajalikkust ning ka seda, mis kasu laps sellest tulevikus saab. Lastel lasti ka ise mõelda põhjuseid, miks oskus hea/vajalik on. Seejärel pidi laps nimetama tegevused, mis on oskuse osad ja alles peale seda õpetaja mudeldas käitumist. Pärast põhjalikku eeltööd toimus õpetaja ja lapse vahel rollimäng, kus kinnistati käitumist. Kõikidel lastel paranesid konkreetset sotsiaalsed oskused, mida läbi mängiti.

Sotsiaalsete oskuste õpetamise metoodikad

Sotsiaalsete oskuste õpetamiseks on välja töötatud ka mitmeid tervikprogramme/metoodikaid. Tervikprogrammide abil õpetatakse kindlaid sotsiaalseid ja vahel ka emotsionaalseid oskusi ning harjutatakse ja katsetatakse neid erinevates situatsioonides. Metoodikaid on erinevaid – mõned neist keskenduvad spetsiifilistele oskustele, samas teised keskenduvad üldistele oskustele (Kõiv, 2003).

Eestis on levinud programm „Kiusamisest vabaks“, mida veab MTÜ Lastekaitse Liit. Programmis keskendutakse kiusamise ennetamisele 3-10 aastaste laste seas (Kiusamisest vabaks, s.a). 2016. aasta novembri seisuga on "Kiusamisest vabaks" programmiga liitunud 455 Eesti lasteaeda. Antud programm toetab laste sotsiaalsete oskuste arengut ja sobivat käitumist ning seda rakendatakse rühmapõhiselt.

Oskuste õpe (Furman, 2012) on loominguline ja lõbus programm, mis aitab lastel üle saada probleemidest või omandada uusi oskusi. Oskuste õppe aluseks on lahenduskeskne lühiteraapia, milles ei keskenduta probleemi põhjustele, vaid proovitakse leida erinevaid võimalusi, kuidas situatsiooni tõlgendada ja lahendada. Programmi saab kasutada töötades ühe lapsega või terve rühmaga. Oskuste õppe programmis läbitakse 15 sammu, mis lõpeb sellega, et konkreetne oskus omandatakse. Oskuse valik peab olema läbimõeldud ning peale oskuse omandamist peab probleem olema lahendatud. Edasistes sammudes sõlmitakse kokkulepe; leitakse, mis kasud on oskuse õppimisel, määratakse oskusele nimi, toimub erinevatel viisidel motiveerimine, oskuse harjutamine ning kõige lõpus, kui oskus on omandatud, tehakse selle auks ka pidu. Oskuste õpe aitab mänguliselt omandada keerukaid oskusi ja tõstab laste eneseusku.

Käitumistaastuse programm (Rogers, 2008) on levinud koolides, aga sobib ka koolieelsele eale. Antud metoodika keskendub teguritele, mida õppekeskkonnas on võimalik muuta. Käitumistaastuse programm toetab nii last kui ka õpetajat kindla struktuuri abil, arendatakse laste akadeemilisi ja sotsiaalseid toimetulekuoskusi, toetades laste enesehinnangut ja kuuluvustunnet. Käitumistaastuse programmi põhietapid on: eristatakse ebasobiv käitumine, mida soovitakse kuuta; arutatakse ebasobiva käitumise mõju üle kaaslastele; õpetaja mudeldab sobiva käitumise, vajadusel õpetab seda; laps harjutab sobivat käitumist ja õpetaja annab tagasisidet; õpetaja julgustab loomulikus keskkonnas käitumist kasutama. Käitumistaastuse programmi põhijooneks on hariduslik lähenemine käitumuslikele muutustele, õpetamine toimub individuaalselt või väikeses grupis. Programmis kasutatakse käitumise õpetamiseks järgnevaid vahendeid ja võtteid: vihjepildid, mudeldamine, sihipärane harjutamine, individuaalne julgustamine, tagasisidestamine ja enesejälgimine.

Komplekssed sotsiaalsete oskuste metoodikad parandavad märgatavalt laste sotsiaalseid oskusi (Colak, Vuran, & Uzuner, 2013, viidatud Kucuker & Tekinarslan, 2015 j.). Ruuli (2010) magistritööst tuli välja, et sotsiaalsete oskuste teadlikul arendamisel treeningprogrammi abil, arenesid eelkooliealiste laste koostööoskus, teiste inimestega arvestamine, empaatia ja kaastunne. Eksternaliseeritud käitumine sotsiaalsete oskuste

arendamisel vähenes.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Sotsiaalsed oskused on õpitud oskused, mis aitavad inimesel toime tulla erinevates keskkondades ja situatsioonides. Lasteaias mõeldakse sotsiaalsete oskuste all eelkõige oskust teistega läbi saada, suhelda ja ühiskonna tavade järgi käituda. Sotsiaalsed oskused aitavad lapsel rühmakeskkonnas edukalt toime tulla ning suhelda eakaaslastega. Lisaks mõjutavad sotsiaalsed oskused, mis on omandatud lasteaiaaas, ka hilisemat akadeemilist edu ja sotsiaalset staatust. Paljudel lastel on sotsiaalsed oskused puudulikud keskkonna või lapse enda eripärade tõttu, kuid sotsiaalseid oskusi saab tõhusalt õpetada.

Erinevates uuringutes on leitud, et õpetajad kasutavad kindlaid strateegiaid oma tundides vähe. Hollingsworth ja Winter (2009) viisid lasteaia õpetajate seas läbi uuringu, milles leidsid, et õpetajad arendavad laste sotsiaalseid oskusi nii, et muudavad keskkonda sobilikumaks ja tegelevad sotsiaalsete situatsioonidega, mis rühmas tekivad. Sotsiaalse keskkonna kohandamise all toodi antud uuringus välja õppetöö struktuursemaks muutmist, kohandatud materjalide kasutamist ja käitumise kinnitamist. Sotsiaalsete probleemide tekkimise korral kasutati vestlust lapsega ja suuniste andmist õige käitumise kohta. Uuringust ei tulnud välja, et õpetajad oleks kasutanud planeeritud, individuaalseid meetmeid, et arendada sotsiaalseid oskusi.

Sazak, Pinar ja Sucuoglu (2013) leidsid oma uurimuses, et pärast sotsiaalsete oskuste teemalise programmi läbimist kasutasid õpetajad õpitud tehnikaid kõikide õpilaste peal ja seda ka pikema aja möödudes. Kemp'i (2016) uuringust erivajadustega inimeste õpetajate kohta tuli välja, et kõige rohkem kasutasid õpetajad sotsiaalsete oskuste õpetamiseks positiivset kinnitamist, mudeldamist ja suuniste andmist. Kõige vähem kasutati individuaalset oskuste treenimist ja video modelleerimist.

Eestis on sarnast teemat uurinud põhikooli astmes Ostra (2017), lasteaias Vilson (2008), kuid autorile teadaolevalt ei ole koolieelsel tasemel kaasamise kontekstis laste sotsiaalsete oskuste arendamist uuritud. Sellest tulenevalt on antud uurimuse eesmärgiks välja selgitada, milliseid meetodeid ja võtteid sotsiaalsete oskuste õpetamiseks sobitusrühma ja tavarühma õpetajad teavad ja kasutavad ning kuidas õpetaja koostatud dokumentatsioonis ja rühmareeglites kajastub sotsiaalsete oskuste õpetamine. Töö uurimisküsimused on:

1. Kuidas lasteaiaõpetajad defineerivad sotsiaalseid oskusi? Arusaam oskusest on

aluseks, mida õpetatakse. Ostra, (2016) uuris kooli kontekstis sotsiaalsete oskuste defineerimist ja leidis, et need erinevad õppekavas välja toodust.

2. Milliseid meetodeid teavad ja kasutavad lasteaiatõpetajad oma töös kõikidele lastele sotsiaalseid oskusi õpetades? Uuringutest on selgunud, et õpetajad kasutavad töös lastega vähe sotsiaalsete oskuste õpetamise strateegiaid (Hollingswoth ja Winter, 2013).

3. Mille poolest sotsiaalsete oskuste õpetamine erineb, kui võrrelda õpetajaid haridustaseme ja kogemuse osas? Sobitusrühma õpetajal peavad lisaks pedagoogilistele teadmistele omama ka eripedagoogilisi pädevusi (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013).

4. Kui tähtsaks peavad õpetajad erivajadustega lastele sotsiaalsete oskuste sihipärast õpetamist? Uuringutest on selgunud, et sihipärane õpe on sotsiaalsete oskuste arenguks paljudel lastel vajalik (Saat & Tropp, 2008).

5. Milliseid reegleid rühmades rakendatakse? Sobivalt ja õigeaegselt kokku lepitud reeglid aitavad muuta rühmakeskkonna turvaliseks ja etteaimatavaks (Logan, 2003; Kerr & Nelson, 2010).

6. Kas ja kuidas kajastub rühma nädalakavas sotsiaalsete oskuste õpetamine? Koolieelse lasteasutuse seadus (1999) näeb ette õppetegevuse eesmärgistamise nii õppe- ja kasvatustegevuse kui ka üldoskuste valdkondades.

Metoodika

Valim

Kastutati eesmärgipärast valimit, mille puhul valib liikmeid valimisse uurija, toetudes oma teadmistele, kogemustele ja eriteadmistele mõne grupi kohta (Õunapuu, 2014). Uuritavad kaasatakse valimisse kindla kriteeriumi alusel, antud töös lähtuti valimi moodustamisel rühmatüübist. Valim koosnes 62 koolieelse lasteasutuse õpetajast, kes töötasid 21-s lasteaias, mis asusid linnades (Pärnu, Tartus, Tallinnas, Valgas, Võrus) ja maakondades (Võru maakonnas). Nendest 52 olid tavarühma ja 10 sobitusrühma õpetajad (vt. tabel 1).

Tabel 1. Uurimuses osalenud õpetajad, rühmad

Laste vanuse- vahemik ja rühmatüüp	Rühmade arv	Laste arv rühmas		Õpetajate vanus (aastates)		Õpetajate töökogemus (aastates)		Õpetajate hinnang oma kvalifikatsioonile (%)	
		vahemik	M	vahemik	M	vahemik	M	vastab	täielikult ei vasta
3–7a tavarühm	13	14–22	18,8	21–52	34,6	1–30	9,9	61,5	38,5
3–5a tavarühm	17	14–22	18,5	24–57	45,2	0–33	15,8	82,4	17,6
5–7a tavarühm	22	13–26	19,1	23–57	40,2	2–32	11,8	86,4	13,6
3–7a sobitusrühm	4	12–14	13,0	27–49	37	1–20	9,2	75	25
3–5a sobitusrühm	3	11–12	11,7	50–56	53	20–28	23	100	0
5–7a sobitusrühm	3	19–23	20,7	40–42	41,7	1–25	10,6	100	0
Kokku	62	11–26	19,8	21–57	41,9	0–33	13,4	84,3	15,7

Märkus: M - aritmeetiline keskmine; N-liikmete arv.

Uuringus osalenud õpetajad olid vanuses 21–57 aastat ($M=41,9$; $SD=10,77$). Nendest 84,3% haridustase vastas nende endi hinnangul täielikult kvalifikatsioonile, 15,7% haridustase vastas kvalifikatsioonile osaliselt ning üks õpetaja jättis sellele küsimusele vastamata. Õpetajate tööstaaz lasteaiasõpetajana varieerus mõnest kuust 37aastani ($M=13,4$). Õpetajad töötasid rühmades, milles oli 11–26 last ($M=19,8$; $SD=3,54$). 67,7% ($N=42$) õpetajate hinnangul oli nende rühmades erivajadusega lapsi (32 nii vastanud õpetajat töötasid tavarühmades ja 10 sobitusrühmades). Erivajadustega laste arv ühes rühmas varieerus

õpetajate hinnangul 1–7 ($M=2,72$, $SD=1,44$).

Mõõtevahend

Andmekogumiseks kasutati kahte meetodit: ankeetküsitlust ja dokumentatsiooni analüüsi. Ankeedi koostas töö autor juhendaja abiga, lisaks konsulteeriti ka valdkonda tundva eksperdiga (psühholoog). Ankeet (vt. lisa 1) koosneb kolmest sisulisest osast ja üldandmete osast.

Küsimused sotsiaalsete oskuste ja rühmareeglite kohta. Avatud vastustega küsimused on selle kohta, mida õpetaja sotsiaalseteks oskusteks peab, millised sotsiaalsed oskused peaksid tema rühma lapsed omandama ning millest lähtuvalt õpetajad on valinud arendamiseks just need oskused. Lisaks on õpetajal võimalus anda hinnang sotsiaalsete oskuste õpetamise kohta (10 palliline skaala) ning üldoskuste õpetamise olulisuse kohta (5 palliline skaala). Rühmareeglite kohta on ankeedis kaks küsimust: üks avatud vastusega küsimus, rühma reeglite kokkuleppimise kohta ja valikvastustega küsimus, reegli sõnastamisel osalenud isikute kohta.

Küsimused lasteaia õpetajate poolt kasutatavate sotsiaalsete oskuste õpetamise strateegiate ja meetodite kasutamise sageduse ja tõhususe kohta. Ankeedis on võimalik hinnata sotsiaalse oskuse õpetamise viiside kasutamise sagedust („kasutan igal sobival hetkel“, „kasutan sageli“, „kasutan harva“, „ei ole kunagi kasutanud“) ja tõhusust („väga hea“, „ei oska öelda“, „rahuldav“, „ei ole tõhus“). Strateegiate ja meetodite välja selgitamiseks koostati erialasele kirjandusele (Saat, Tropp, 2008; Vilson, 2008; Wong, et al. 2014) tuginedes nimekiri, millest valiti välja üheksa viisi, sealhulgas kaks tervikprogrammi, arvestades Eesti õpetajatele mõeldud kirjandust. Kõiki meetodeid saab kasutada nii sotsiaalsete oskuste õpetamiseks kui ka probleemse käitumise korrigeerimiseks. Meetodite valikul on arvestatud, et neid saaks kasutada nii eakohase arenguga kui erivajadustega laste õpetamisel. Õpetajatel on võimalus lisada juurde kasutatud sotsiaalsete oskuste õpetamise võtteid ning hinnata ka nende kasutamise sagedust ja tõhusust.

Küsimused sotsiaalsete oskuste sihipärase õpetamise ja sellist õpet vajavate laste arvu kohta. Antud osa koosneb ühest valikvastusega küsimusest koos põhjendusega, kus õpetaja saab avaldada arvamust sotsiaalsete oskuste arendamise kohta üksikutel lastel. Antud osas saab õpetaja kirjutada vabas vormis täpsemalt kuni kolme lapse sotsiaalsete oskuste probleemidest, võimalikest põhjustest ja proovitud lahendustest.

Ankeeti katsetati eelnevalt, paluti see täita neljal lasteaiaõpetajal. Üks õpetaja andis soovitus, et skaalal võiks olla lisaks äärmistele väärtustele („puuduvad/väga head“) iga kasti peal number. Nõuannet arvestati. Teistele õpetajatele oli ankeet selge ja arusaadav.

Rühma dokumentatsioonist analüüsiti *rühmareeglite plakateid ja õpetajate koostatud nädalaplaane*. Dokumentatsiooni vaatluses saadi andmed, missugused on reeglid erinevates rühmades ning kuidas kajastub sotsiaalsete oskuste õpetamine rühma nädalaplaanides. Nädalaplaanides kasutati ainult eesmärkide osa. Eristati, kas nädalaks seatud eesmärkide hulgas on puudutatud üldoskuste ja täpsemalt sotsiaalsete oskuste valdkonda ja kuidas seda on tehtud. Rühmas kehtivate reeglite puhul analüüsiti reeglite arvu ja esitamise viisi (sõnad/laused, pildid, nähtavus lastele).

Protseduur

2017. aasta veebruarikuus võttis töö autor ühendust Tartumaa, Võrumaa, Tallinna, Rapla, Valga ja Pärnu lasteaedade direktoritega, saatis neile kirjad (vt. lisa 2) ja palus luba uuringut lasteasutustes läbi viia. Seejärel lepitakse direktoriga ja/või õpetajatega kokku lasteaia külastamise ja ankeedi täitmise aeg.

Paberkandjal ankeedid toimetati uurija poolt õpetajateni 2017. aasta märtsis ja aprillis. Enamasti viis uurija ankeedi lasteaeda laste lõunaune ajal, mil õpetajatel oli aega kohe ankeet ära täita. Igast rühmast vastas ankeedile üks õpetaja, aga ei takistatud, kui ankeedi üle kaks sama rühma õpetajat vastuseid omavahel arutasid. Samal ajal tegi uurija dokumentatsioonist fotod. Kolmel juhul sooviti ankeeti eelnevalt saada – see saadeti lasteasutustesse meili teel ning kokkulepitud ajal (keskmiselt 7 päeva hiljem) mindi sellele järele ning tehti ka vajaminevad fotod. Kui uuritavas rühmas lastele nähtavalt välja pandud rühmareeglite plakatit ei olnud, siis uurija küsis õpetajalt, kas neil on reeglid ja palus need õpetajal öelda ning kirjutas need üles dikteerimise alusel üles. Nädala- või kuuplaanid koguti 2017 aasta märtsikuu kohta, milles on viis nädalat.

Andmeanalüüs

Kvalitatiivsed ankeedi andmed kodeeriti induktiivse meetodi abil (vt. lisa 3 ja 4). Vastused jaotati küsimuste lõikes peakategooriatesse ja moodustati ka alamkategooriad. Selleks luges töö autor läbi kõik vastused ühele küsimusele ja kirjutas välja üldised mõtted, millest said peakategooriad. Nende alla jaotati küsimuse vastused ja leiti nendest alamkategooriad. Alamkategooria täpsustab peakategooria sisu. Kasutati ka kaaskodeerija abi, kes vaatas üle

vastuste sobivuse kategooriatesse.

Nädalakavade eesmärkidest kirjutati välja üldoskuste eesmärgid. Selleks toetuti Kulderknup'i 2009. aastal koostatud raamatule „Lapse üldoskust areng“ ja koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale (2008). Seejärel eristati üldoskuste hulgast omakorda sotsiaalsete oskuste arendamiseks seatud eesmärgid. Edasi loendati, mitmel korral ühes kuus on välja toodud eesmärk sotsiaalsete oskuste kohta ja analüüsiti, kas see kordub või varieerub, milliseid/mitmeid sotsiaalseid oskusi puudutatakse. Reeglite analüüsimiseks kasutati kirjanduses saadud infot, missugused on heade reeglite tunnused (Logan, 2003). Nendeks olid rühmareeglite esitus (suuline, visuaalne); visuaalse esituse olemus (sõnalised, pildid), rühmareeglite arv.

Kvantitatiivseks andmeanalüüsiks kasutati statistikaprogrammi IBM SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Õpetajate ja nende rühma taustandmeid kirjeldati kasutades kirjeldavaid statistikuid. Gruppide vaheliste erinevuste välja toomiseks kasutatakse kirjeldavaid statistikuid.

Tulemused

Saadud tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Kõigepealt kirjeldatakse ankeediga saadud informatsiooni ja seejärel dokumentatsiooni analüüsi tulemusi.

Sotsiaalsete oskuste mõiste

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, kuidas lasteaiaõpetajad defineerivad sotsiaalseid oskusi. Ankeedis küsiti, mida õpetajad peavad sotsiaalseteks oskusteks; konkreetsemalt, mis sotsiaalsete oskuste eesmärke nad on seadnud ning lisaks paluti neil hinnata, kui oluline on üldoskuste õpetamine lasteaiaas.

Definitsioonides töid õpetajad sotsiaalsete oskuste olemuse välja üldiselt. Vastustest lähtuvalt tehti neli kategooriat, vt. tabel 2.

Tabel 2. Sotsiaalsete oskust mõiste õpetajate arvates

Kategooria	Kategoriseerimise alus	Näited õpetajatelt
Teistega suhtlemine ja koostöö.	Suhtlemisoskus, koostööoskus, teistega arvestamine, teiste erinevuste aktsepteerimine.	„suhtlemine eakaaslastega, täiskasvanutega“, „inimese suutlikkus teiste inimestega lävida“, „oskus luua sõprust, jagada mänguasju, teha vahet heal-halval käitumisel“, „suhtlemine eakaaslastega, aktsepteerib inimeste erinevusi“.
Ühiskonnas üldtunnustatud tavade järgimine.	Reeglite järgimine; sotsiaalsetele normidele vastav käitumine, ühiskonnas tavade ja viisakusväljendite tundmine	„Oskus teistega suhelda, tajuda iseennast kui ka partnereid, võtab omaks ühiskonnas üldtunnustatud tavaid“.
Iseseisvalt hakkama saamine.	Ühtib riiklikus õppekavas enesekohaste oskuste definitsiooni ja nende eeldatavate oskustega. iseseisvalt hakkama saamist, enesega toimetulekut, emotsioonide kontrolli, igapäevase tegevusega seotud toimetuleku oskusi ja eneseteenindus oskusi.	„Meie arvates on sotsiaalsed oskused riietumine, söömine, WC kasutamine jne.“.
Teised üldoskused.	Ühtib riiklikus õppekavas tunnetus- ja õpioskustega ja mänguoskustega.	„Sotsiaalsed oskused on probleemide lahendamine, mänguoskus, õpi- ja tööharjumused“.

Kaks esimest kategooriat sobivad kokku riiklikus õppekavas väljatoodud sotsiaalsete oskuste definitsiooni ja eeldatavate oskustega. 67% vastanutest defineeris sotsiaalseid oskusi

õppekavaga kooskõlas (47,6% sotsiaalsete oskuste definitsioonis kaaslastega suhtlemist ja koostööd ning 19,4% tõi välja ühiskonnas üldtunnustatud tavad). 28,2% vastanutest tõi välja iseseisva hakkama saamise, mis on pigem enesekohaste oskuste valdkond ning 4,8% vastanutest tõi välja teised üldoskused (mängu- ja õpioskused).

Sotsiaalsete oskuste mõistet näitasid konkreetsemalt ühiks õppeaastaks seatud eesmärgid. Ankeedis märgiti, millised sotsiaalsed oskused konkreetse rühma lapsed peaksid selle õppeaasta lõpuks omandama ning millest lähtuvalt õpetajad on need eesmärgiks seadnud. Õpetajate vastused oli võimalik jagada üldjoontes samade kategooriate alla, mis eristusid sotsiaalsete oskuste definitsioonide analüüsimisel: üldtunnustatud normide järgimine, oskus suhelda teistega, enesekohased oskused ja teised üldoskused (mängu- ja õpioskused). Seega paistab, et õpetajad lähtusid eesmärke seades sellest, mismoodi nad sotsiaalseid oskusi üldiselt defineerivad.

Millest lähtutakse eesmärkide sõnastamisel. Õpetajatel paluti kirjutada, millest lähtuvalt on nemad aasta eesmärgiks seadnud konkreetset sotsiaalsed oskused. Vastused jaotati viieks peakategooriaks: õppekava, lapse arengutase, vajadus/tulemus, omandamata oskus, muu.

Õppekava kategooria alla märgiti need vastused, mille puhul olid aluseks nii riiklik õppekava, lasteaias õppekava kui ka tegevusplaan. Lapse arengutaseme kategooria alla läksid need vastused, mille puhul lähtuti laste vaatlusest, vanusest, individuaalsusest. Vajaduse/tulemuse kategooriad jaotati kaheks: rühmas vaja minevad oskused ja edaspidises elus (sh kool) vajaminevad oskused. Rühmas vajaminevatest oskustest toodi välja näiteks: „üksteisega on kergem läbi saada“, „oskused aitavad rühmas toime tulla“. Edaspidises elus vajaminevate oskuste all toodi välja näiteks: „oskused avavad uksi nii töö- kui ka pereelus“, „kooliks stardikapital“. Omandamata oskuste kategooriasse sobisid kõik vastused, kus lähtuti eesmärgi seadmisel lapse puuduolevast oskusest. Näiteks: „lapsed ei kuula üksteist“, „ei võta käest kinni, ei taha kõrval seista, istuda“. Kategooriasse „muu“ märgiti vastused, mis tähenduselt väga palju varieerusid. Näiteks tõi üks õpetaja välja, et on eesmärgiks seadnud antud oskused lähtuvalt: „oma tõekspidamistest“.

Kõige enam ehk 41,7% õpetajatest lähtuvad enda hinnangul sotsiaalsete oskuste eesmärkide sõnastamisel laste arengutasemest. 35,0% õpetajatest lähtuvad vajaminevatest oskustest ja 23,3% õppekavast ning 8,1% sellest, millised oskused on lastel omandamata.

Üldoskuste olulisus. Antud uurimisküsimuse juures selgitati välja ka, kui oluliseks peavad õpetajad üldoskuste (tunnetus- ja õpioskused, sotsiaalsed oskused, enesekohased

oskused ja mänguoskused) õpetamist lasteaias. Õpetajad hindasid igat oskust viie palli süsteemis, kus viis oli „väga oluline“ ja üks oli „ei ole oluline“. Üldoskusi peeti oluliseks neid hinnati vahemikus 2–5 punkti. Sotsiaalsete oskuste arendamise olulisuse keskmiseks skooriks oli 4,85 punkti. Tunnetus- ja õpioskused ning mänguoskused hinnati keskmiselt 4,58 punktiga. Enesekohaseid oskused hinnati keskmiselt 4,53 punktiga.

Sotsiaalsete oskuste õpetamise viisid

Teine uurimisküsimus oli, et milliseid meetodeid ja võtteid kasutavad lasteaiasõpetajad oma töös kõikide lastele sotsiaalseid oskusi õpetades. Analüüsiti ankeedi vastuseid küsimustele etteantud strateegiate kasutamise sageduse ja tõhususe kohta ning õpetaja arvamusi oma oskuste ja teadmiste kohta.

Strateegiate kasutamise sagedus ja tõhusus. Selgus, et strateegiatest kõige sagedamini ehk „igal sobival hetkel“ kasutatavad õpetajad enda hinnangul käitumise kinnitamist (50% vastanud õpetajatest), selgitamist (41,9%) ja harjutamist (29%). Suur osa vastajatest märkis, et nad „ei ole kunagi kasutanud“ video modelleerimist (51,7%), oskuste õpet (50%) ja käitumistaastuse programmi (50%) (vt. tabel 3).

Tabel 3. *Strateegiate kasutamise sagedus ja tõhusus*

	N	igal sobival hetkel (%)	sageli (%)	harva (%)	ei ole kasutanud (%)	tõhusus (mood)
Käitumise kinnitamine	62	50	45,2	4,8	0	väga hea
Selgitamine	62	41,9	40,9	17,7	0	hea
Harjutamine	62	29	50	21	0	hea
Modelleerimine	61	27,9	55,7	14,8	1,6	hea
Rollimäng	62	24,2	54,8	19,4	1,6	väga hea
Sotsiaalsed jutud	62	11,3	62,9	24,2	1,6	hea
Oskuste õpe	62	9,7	14,5	25,8	50	ei oska öelda
Käitumistaastuse programm	60	8,3	16,7	25	50	ei oska öelda
Video modelleerimine	60	1,7	6,5	40	51,7	ei oska öelda

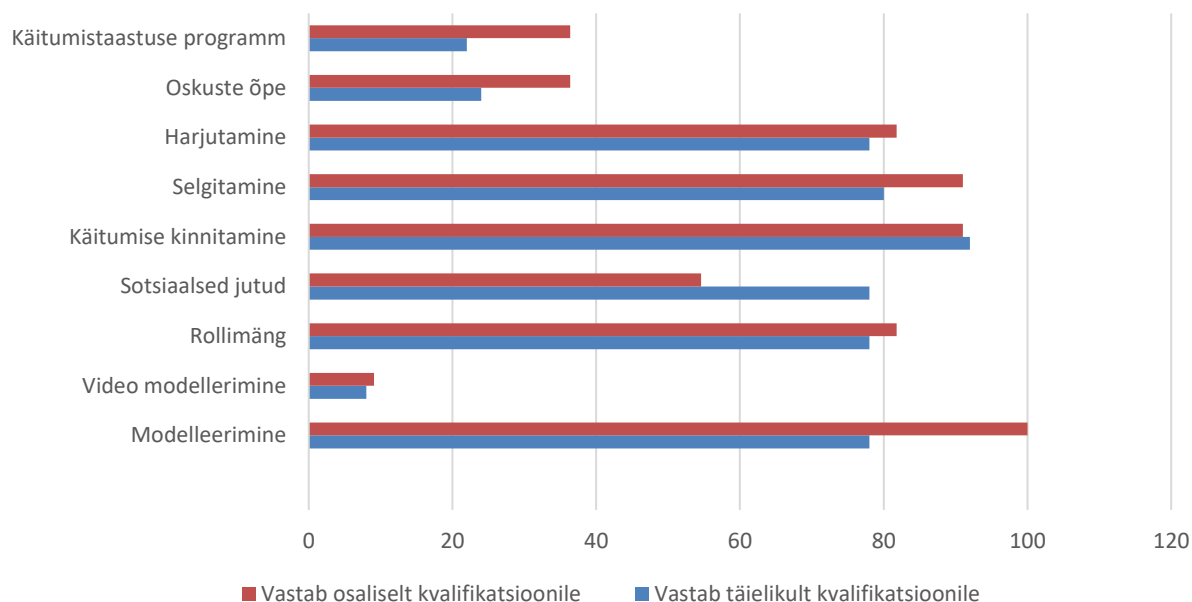
Märkus: N-vastanute arv.

Õpetajatel paluti hinnata ka strateegiate tõhusust. Tulemused näitavad, et strateegiad, mida kasutati sageli, hinnati tõhusamateks. Kõige efektiivsemateks ehk „väga heaks“ hinnati rollimängu, mida märkis kasutavat 95% vastanutest. Käitumise kinnitamist hindas väga heaks 51,7% ja modelleerimist 41% vastanutest. Õpetajatel oli lisaks võimalus tuua välja strateegiaid, mida tabelis ei olnud. Seda võimalust kasutas 9 õpetajat. Nad tõid välja järgmised sotsiaalsete oskuste õpetamise viisid: „kiusamisest vabaks meetoodika“ (3 õpetajat), „Gordoni perekool“ (2), „elusituatsioonides suunamine“ (1), „konkreetsed juhtumid analüüs“ (1), „meeskonna eeskujud“ (1) ja „muinasjutud, multifilmid, raamatute lugemine/vaatamine“ (1). Nende strateegiate tõhusust õpetajad hinnanud ei olnud.

Õpetaja hinnang oma oskustele. Õpetajad hindasid enda teadmisi sotsiaalsete oskuste õpetamisest küllaltki kõrgeks. Skaalal, kus 10 tähendas väga häid teadmisi ja 1 puuduvaid teadmisi, olid õpetajate hinnangud endale vahemikus 4–10 palli ($M=6,97$, $SD=1,64$). Väga heaks (10 palli) pidasid enda teadmisi 6 (9,7%) õpetajat. Alla keskmise (4 palli) hindas oma teadmisi 2 (3,2%) õpetajat.

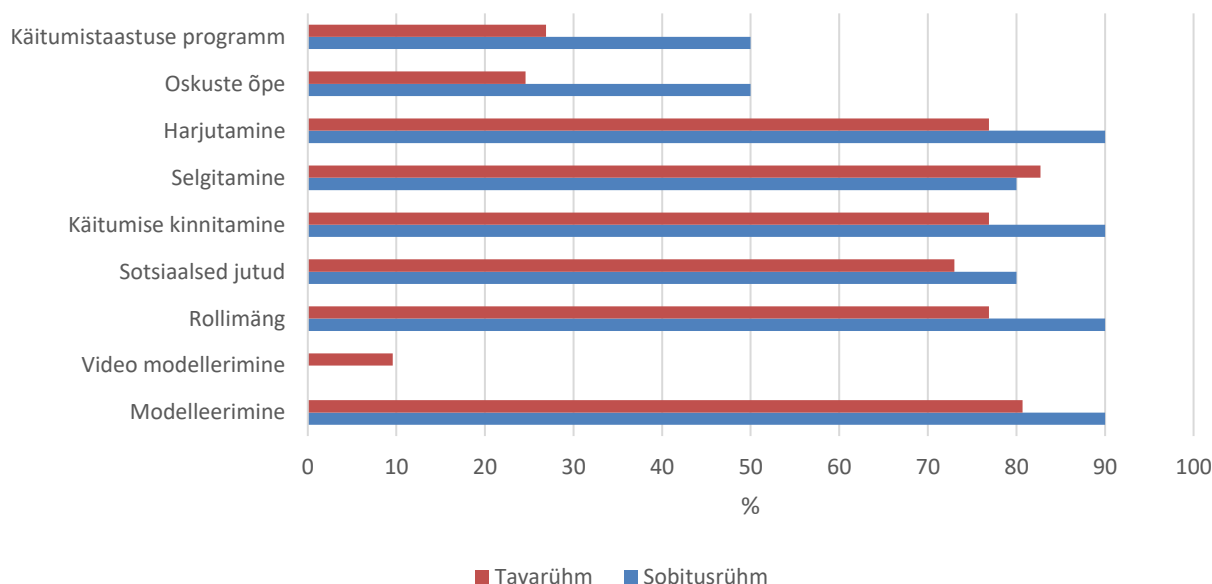
Tööstaaži ja õpetajate hinnangu vahel tuli välja statistiliselt oluline erinevus ($p=0,005$). Õpetajad, kes olid töötanud 5 aastat või alla selle, pidasid oma teadmisi märgatavalt madalaks kui õpetajad, kes olid töötanud 6 ja enam aastat lasteaia õpetajana.

Kolmas uurimisküsimus puudutas gruppide-vahelisi erinevusi. Esmalt analüüsiti õpetajate arusaamade erinevusi sotsiaalsete oskuste õpetamisest nii, et vastajad jagati kahte rühma: a) haridus vastab täielikult kvalifikatsioonile, b) haridus vastab osaliselt kvalifikatsioonile. Strateegiate kasutussageduste võrdlemiseks on joonisel 1. välja toodud nende õpetajate koguarv protsentides, kes vastasid strateegia kohta „kasutan igal sobival hetkel“ ja „kasutan sageli“ mõlemas grupis. Jooniselt on näha, et suuremad erinevused on modelleerimise kasutamise juures ning sotsiaalsete juttude juures – osaliselt kvalifitseeritud õpetajad märkisid, et nad kasutavad modelleerimist sagedamini ja sotsiaalseid jutte kasutavad seevastu sagedamini kvalifikatsioonile vastava haridusega õpetajad. Statistiliselt olulisi erinevusi antud strateegiate kasutamisel gruppide vahel siiski ei esinenud. Lisaks võrreldi, kui oluliseks peavad õpetajad sotsiaalsete oskuste arendamist. Selgus, et sotsiaalsete oskuste arendamist pidasid need õpetajad olulisemaks, kelle haridustase vastas kvalifikatsioonile ($p<0,05$).



Joonis 1. *Strateegiate kasutamisel positiivselt vastanute osakaal haridustaseme erinevusest lähtudes.*

Teiseks analüüsiiti õpetajate arusaamade erinevusi sotsiaalsete oskuste õpetamisel arvestades rühmaliiki, kus õpetaja töötas (tavarühm, sobitusrühm). Strateegiate kasutussageduste võrdlemiseks on joonisel 2 välja toodud nende õpetajate koguarv protsentides, kes vastasid strateegia kohta „kasutan igal sobival hetkel“ ja „kasutan sageli“ mõlemas grupis. Jooniselt 2 on näha, et seitsme strateegia kasutussagedus on vastuste alusel suurem sobitusrühmades. Sealhulgas sotsiaalsete oskuste metoodikaid (käitumistaastuse programm, oskuste õpe) kasutatakse sobitusrühmades rohkem. Statistiliselt olulisi erinevusi antud strateegiate kasutamisel kahe grupi vahel siiski ei esinenud. Sotsiaalsete oskuste arendamist pidasid mõlemad õpetajate grupid ühtemoodi oluliseks, gruppide-vahelisi statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenu.



Joonis 2. *Strateegiate kasutamisel positiivselt vastanute osakaal sobitus- ja tavarühmades.*

Erivajadustega laste sotsiaalsed oskused

Neljandaks uurimisküsimuseks oli, et kui tähtsaks peavad õpetajad erivajadustega lastele sotsiaalsete oskuste sihipärast õpetamist. Küsimusele vastuse saamiseks uuriti õpetajate hinnanguid ja põhjendusi sotsiaalsete oskuste sihipärase õppe kohta. Lisaks küsiti ankeedis sellist õpet vajavate laste arvu ning paluti vabas vormis kirjutada tekkinud probleemidest, nende võimalikest põhjustest ning proovitud lahendustest.

Kui tähtsaks peavad õpetajad sotsiaalsete oskuste sihipärast õpet? Küsimusele vastas 60 õpetajat 62-st. Vastanud õpetajatest 73,3% (N=44) pidas sihipärast sotsiaalsete oskuste õpet erivajadustega lastele vajalikuks. 21% (N=13) arwab, et see on vajalik mõnikord ning 5% (N=3) arwab, et erivajadustega lapsed ei vaja selles osas sihipärast õpet.

Õpetajatel oli võimalik oma vastust ka põhjendada. Vastust põhjendasid 57 õpetajat. *Jah* ja *mõnikord* vastanud õpetajate põhjendused jagati kolme kategooriasse: keskkond, oskused, lähenemisviisid. Keskkonna alla paigutati põhjendused, millest ilmnes, et sihipäraselt on sotsiaalseid oskusi vaja õpetada, sest lapsel on kodused probleemid. Veel tõid õpetajad välja kodu vähest toetust oskuste arengus ja koduse eeskuju puudust või halba eeskuju. Näide õpetaja vastusest: „Palju oleneb perekonnast, mõned sotsiaalsed võtted tulevad kodust kaasa ja kui neid sealt ei saa peab õpetama.“ Oskuste alla läksid need vastused, milles tuli välja, et eraldi on vaja tegeleda, et arendada lapse mõnda oskust, milles on tekkinud puudujääk. Näide õpetaja vastusest: „Kui lapsel on teatud oskused puudulikud, siis leian, et on vaja tegeleda sihipärasemalt just selle lapse puudulike oskustega.“ Lähenemisviiside alla läksid

põhjendused, kus õpetajad märkisid, et laps ei suuda teistega sama kiiresti, samadel viisidel õppida. Näiteks: „laps vajab rohkem aega, et need kinnistuks“, „laps vajab individuaalset tegelemist, et oskus selgeks saada“. Kaks õpetajat, kes vastasid *ei*, põhjendasid: „Praegu ei ole vaja tegeleda eraldi, aga varasemalt on vaja olnud,“ ning „Sihipäraselt pole seda olnud tarvis teha“.

Mitme lapsega peab eraldi tegelema sotsiaalsete oskuste õpetamiseks? Vastanud õpetajatest 67,7% hinnangul on neil rühmas üks või mitu erivajadustega last. 83,9% õpetajate hinnangul on neil rühmas lapsi, kellega on vaja eraldi tegeleda sotsiaalsete oskuste õpetamiseks. Laste arv, kellele sotsiaalseid oskusi eraldi õpetada tuleb, jäi erinevate õpetajate hinnangul vahemikku 0 kuni 11. Ühes rühmas on keskmiselt 3 ($M=3,1$) last, kellega on vaja õpetajate sõnul sotsiaalsete oskuste arendamiseks individuaalselt tegeleda. Sobitusrühmas on vaja eraldi tegeleda keskmiselt 3,4 lapsega ($SD=1,2$) ja tavarühmades on vaja keskmiselt tegeleda 2,8 lapsega ($SD=2,4$).

Ankeedis oli küsimus laste kohta, kellele oli sotsiaalseid oskusi eraldi vaja õpetada. Küsimus koosnes kolmest osast, esimeses osas sooviti teada saada milles väljenduvad nende laste probleemid, kellele peab eraldi sotsiaalseid oskusi õpetama. Teine osa oli, millest need probleemid on tingitud ning mida õpetajad on proovinud ette võtta. Küsimusele vastas 87,1% ($N=54$) õpetajatest ning vastamata jättis 12,9% ($N=8$). Vastata oli võimalik kuni kolme lapse kohta. Kui õpetaja kirjutas mitme lapse kohta sama vastuse, loeti see üheks. Õpetajate poolt vabas vormis kirjutatud vastused kodeeriti.

Milles sotsiaalsete oskuste probleem seisneb? Küsimuse vastused jaotati kuueks kategooriaks. Kõige enam ehk 30,2% õpetajatest tõi sotsiaalsete oskuste probleemidest välja kaaslaste häirimise ja probleemid koostöoga. Puudulikke oskusi tõi probleemidena välja 16,4% õpetajatest, vägivalda 15,7%, ebasobivat käitumist 15,1%, reeglite probleeme 14% ja iseärasusi 8,6% (vt tabel 4).

Võimalikud põhjused sotsiaalsete oskuste probleemidele. Õpetajate arvamused sotsiaalsete oskuste võimalikele põhjustele jaotati viieks kategooriaks, vt. tabel 5. Kõige enam seondus probleemide põhjustega kodu, mida märkis vastustes ära 44% õpetajatest. 26% õpetajatest olid välja toonud lapse erivajadused, 18,5% pidasid põhjusteks lapse väheseid oskusi, 10,9% lapse iseärasusi ja 1,1% rühma keskkonda. Seega laste sotsiaalsete oskuste probleem tulenes keskkonnast 45% ning lapse enda eripäradest 55% vastajate arvates.

Tabel 4. Kategooriad õpetajate vastustest, millised probleemid lastega on

Kategooriad	Kategoriseerimise alus	Näited
1. Kaaslaste häirimine ja koostöö.	Teiste tunnetega ja tegevusega mitteametamine; probleemid ühistevuse ja koostööga.	„Raskused rühma kollektiivis toimetulekuga“, „ei oska teistega arvestada, sõbruneda“.
2. Puudulikud oskused.	Vähesed üldoskused (v.a sotsiaalsed oskused); kõne ja eesti keele probleemid; emotsionaalsed probleemid.	„Riietumine vales järjekorras ja pahupidi“, „vähesed mänguoskused“, „eesti keele mõistmise probleemid“, „kõne on halb“, „ei oska oma soove väljendada“.
3. Reeglite täitmise probleemid.	Konkreetselt mainitud reegleid.	„Ei järgi rühma reegleid“.
4. Vägi-vald.	Üldiselt agressiivsus; konkreetsed agressiivsed tegevused.	„Lööb teisi“, „hammustab, näpistab kaaslast“, „probleemide korral on küüntega teistel näos“.
5. Ebasobiv käitumine.	Üldiselt käitumisprobleemid; hääle tugevuse probleemid; rühmas liikumine; ebasobivate sõnade kasutus.	„Üle teiste karjumine“, „laps jookseb rühmas ringi ja lärmab“, „inetute sõnade karjumine“, „ropendamine“.
6. Iseärasused.	Argus; ülemäärane aktiivsus.	„Kardab suhelda ja oma seisukohti selgitada“, „puudub julgus teistega suhelda“, „püsimatu, vajab enda ümber isiklikku ruumi“.

Proovitud lahendused kodeeriti samuti ja neist moodustati kuus kategooriat:

1. Loetelus väljapakutud strateegiad (modelleerimine, video modelleerimine, käitumise kinnitamine, sotsiaalsete oskuste selgitamine, harjutamine, rollimäng, Rogers'i käitumisetaastuse programm, Furmani oskuste õppe programm).
2. Vestlused. Vestluse kategooria alla paigutati vastused, milles õpetaja kirjutas konkreetselt rääkimisest või vestlusest. Näiteks „vestlus lapsevanemaga, pidev rääkimine nii lapse kui ka lapsevanemaga“.
3. Reeglid. Antud kategooria juures toodi välja kokkulepitud reeglite täitmine ning nende meelde tuletamine. Näiteks paigutusid antud kategooriasse vastused „lapse käest nõutakse kokkulepitud reeglite täitmist“, „mängureeglite selgitamisel aitan last“.
4. Kaaslaste abi. See tähendab, et sotsiaalsete oskuste õpetamisel kasutatakse teiste inimeste tuge (sh. lapsed, õpetaja abi). Antud kategooria juures toodi täpsemalt välja teiste lastega mängima suunamine, paarismängu algatamine ning üldiselt rühmakaaslaste tugi.
5. Tugimeetmete ja -spetsialistide abi. Tugimeetmetest toodi välja IAK (individuaalne arenduskava) loomine, individuaalne töö ja tugiisiku teenus. Tugispetsialistidest toodi välja

logopeed ning eripedagoog.

6. Muud meetmed. Muudest meetmetest toodi välja aja mahavõtmine ja lisaks erinevad tunnetustegevust arendavad tegevused (nt. pildiseeria järgi jutustamine).

Tabel 5. Sotsiaalsete oskuste põhjused õpetajate hinnangul

Kategooriad	Kategoriseerimise alus	Näited
Erivajadused.	Kindel diagnoos; erivajadus, eripära.	„Erivajadustega laps“, „sünnipärane eripära“, „haiguslik“ „hüperaktiivsus“, „käitumishäire“, „ATH“ „diagnoositud laps“, „pervasiivne arenguhäire“.
Kodune keskkond.	Lapse kodus valitsevaid probleeme; peremudeli eripärad; vanemate kasvatustiili eripärad (seondusid reeglitega).	„Kodused probleemid, isa puudumine perekonnas“, „kodus on teistmoodi suhtumine ja reeglid.“, „isa pidevalt ära, peres ei ole kõik kõige paremas korras“, „vanemad on liiga autoritaarsed, ollakse pere ainus laps ja ollakse harjunud maksimaalse tähelepanuga.“, „kodused kasvatusvõtted on puudulikud“.
Vähesed oskused.	Vähene eesti keele oskus; kõne arengu probleemid; teised spetsiifilisemate oskuste probleemid.	„Riietumine ei tule lapsel välja“, „joonistamine jmv peenmotoorikat nõudvad tegevused ei tule nii hästi välja kui teistel“.
Iseärasused.	Lapse iseärasused; iseloомуjooned.	„Lapsel on tähelepanuprobleemid“, „ei tule emotsioonidega toime, soovib olla igas koguaeg liider“, „laps on iseloomult tagasihoidlik“.
Rühma keskkond.		„Suur ruumipuudus rühmas“.

Andmetest selgus, et õpetajad kasutavad sotsiaalsete oskuste probleemide lahendamiseks kõige rohkem vestlust (63% õpetajatest) nii lapse kui ka lapsevanemaga. Loetus pakutud strateegiatest (modelleerimine jne) vähemalt ühte kasutas enda hinnangul vastanutest 29%. Nendest strateegiatest kõige rohkem kasutati üheksal korral positiivset kinnitamist, seitsmel korral rollimängu kui ka sotsiaalsete oskuste selgitamist ning sotsiaalseid jutte. Oskuste õpet ja harjutamist mainiti neljal korral, Rogers'i käitumistaastuse programmi ühel korral ning kordagi ei mainitud video modelleerimist. Muid meetmeid kasutas 29% vastanutest, tugimeetmeid või/ja -spetsialistide abi kasutas 24,2% vastanutest.

Reeglitega seotud võtteid kasutas 19,4% õpetajatest, kaaslaste abi 9,6%.

Dokumentatsiooni analüüsi tulemused

Viiendaks uurimisküsimuseks oli, et milliseid reegleid rühmades rakendatakse (dokumentatsiooni analüüs) ning kuidas need on kokku lepitud (ankeedi andmed).

Uuritud lasteaia 62-st rühmast 59s olid reeglid rühmas visuaalselt või suuliselt olemas. 76,8% (N=45) õpetajatest märkis, et rühmareeglid on kokku lepitud kas 2016. aasta augustis või septembris. 13 õpetajat leppisid rühmareeglid kokku ajavahemikus 2012 kuni 2015. Üks õpetaja märkis, et rühmareeglid on kokkulepitud käimasoleva õppeaasta (2016/17) veebruarikuus.

Reeglite sõnastamisel osalesid 98,4% juhtudest õpetajad, 80,6% juhtudest lapsed ning 79% juhtudest õpetaja abi. Kõige vähem kaasati rühmareegli sõnastamisesse lasteaia juhtkonda (6,5% juhtudest) (vt tabel 6). Sobitusrühmades osalesid alati nii lapsed kui õpetaja abid, kui reegleid kokku lepit. Küsimuse juures oli õpetajal võimalik märkida juurde isikuid, kes osalesid reeglite sõnastamisel. Kaks õpetajat lisasid, et reeglite sõnastamisel osales ka tugiisik.

Tabel 6. Reeglite sõnastamisel osalenud isikud

Vanus	Rühm	Reegli sõnastamisel osalesid				
		Õpetajad (%)	Lapsevanem (%)	Õpetaja abi (%)	Lapsed (%)	Juhtkond (%)
3–7a.	sobitusrühm	100	50	100	100	25
	tavarühm	100	30,8	69,2	84,6	0
3–5a.	sobitusrühm	100	33,3	100	100	0
	tavarühm	100	29,4	76,5	64,7	5,9
5–7a.	sobitusrühm	100	0	100	100	0
	tavarühm	98,1	18,2	77,3	81,4	9,1

Reeglite loomise juures on oluline arvestada lapse vanust. Sel põhjusel eraldi välja toodud reeglite olulised tunnused vanuse ja rühmatüübi järgi (vt tabel 7). Reeglite arv varieerus vahemikus üks kuni 13 (M=5,74; SD=2,60). Vanuseliselt reeglite arvus suuri erinevusi ei olnud. 5–7 laste sobitusrühmas oli andmete järgi kõige suurem reeglite keskmine (M=9). See tuleneb asjaolust, et antud grupis oli 3 rühma, millest ühes oli 13 reeglit. 3–7aastaste tavalaste rühmades oli keskmiselt 6,75 reeglit ühes rühmas. Teistest vähem reegleid (M=5,14) oli 5–7aastaste tavalaste rühmas ning kõige vähem reegleid (M=4,67) oli

3–7aastaste laste sobitusrühmas.

75,8% (N=44) rühmades olid reeglid esitatud rühmaruumis visuaalselt, mis tähendab, et need olid kas kirjalikult ja/või piltidega lastele näha. Kõikidel visuaalselt esitatud reeglitel oli ka sõnaline tekst välja toodud (reegel esitatud kirjalikult). Visuaalsed reeglid jaotati kolme kategooriasse:

1. Illustratsioonidega, mis toetasid reeglit (tegevuspildid, mis toetasid reeglit). Antud kategoorias oli üldiselt iga reegli jaoks üks pilt. Neljal reeglil (erinevad rühmad) pilti juures ei olnud (tegu oli viisakusväljenditega). 20 rühma olid reeglid esitatud illustratsioonidega, mis toetasid reeglit.

2. Ilma illustratsioonideta (st kirjalikult esitatud). 17 rühma olid esitanud reeglid ilma illustratsioonideta.

3. Illustratsioonidega, mis otseselt ei toetanud reeglit (tegelaskujud, loomad). Antud kategooria piltide peal olid erinevad tegelaskujud, loomad. 7 rühmal olid esitanud reeglid illustratsioonidega, mis otseselt ei toetanud reeglit.

23,7% (N=14) rühmadest olid reeglid suulised, mis tähendab, et neid ei olnud rühmas välja pandud ning õpetaja sõnastas need uuringu tarbeks vabas vormis. Reegleid dikteerides ei olnud õpetajad endas väga kindlad, nad kasutasid palju ümbersõnastamist, tegid mõttepause, tihti kirjeldasid situatsiooni ja alles seejärel tõid välja reegli. Visuaalsete reeglite puudumise põhjendused olid erinevad: üldiselt olid need seotud sellega, et õpetaja ei leidnud, et visuaalsed reeglid oleksid suulistest efektiivsemad. Ühel juhul toodi põhjenduseks ka seda, et rühmaruumi seinad olid hiljuti värvitud. Reeglid olid esitati suuliselt 11 tavarühmas ja 3 sobitusrühmas.

Kõige suurem oli suuliste reeglite osakaal 5–7 aastaste sobitusrühmades, kus 66,7% (N=2) rühmadest olid reeglid sõnastatud suuliselt ja 3–7aastaste tavarühmades, kus 35,3% (N=11) rühmadest olid reeglid sõnastatud suuliselt.

Analüüsiti ka reeglite sõnastust. Rühmadest 72,9% (N=43) olid reeglid sõnastatud positiivses vormis ja 27,1% (N=16) olid reeglid esitatud osaliselt positiivses sõnastuses. Läbivalt positiivselt olid reeglid sõnastanud 3–7aastaste laste ja 3–5aastaste laste sobitusrühmad. Üheski rühmas ei olnud reeglid läbivalt negatiivselt sõnastanud.

Tabel 7. Rühmareeglite tunnused

Vanus	Rühm	Rühmade arv	Reeglite arv		Suulise d (%)	Reeglite visuaalsus (% *)			Positiivne sõnastus (%)
			vahemik	M		1	2	3	
3–7a	sobitusrühm	4	4–7	5,50	25	0	75	0	100
	tavarühm	13	4–11	6,75	15,4	30,8	30,8	23	83,3
3–5a	sobitusrühm	3	3–8	4,67	0	33,7	66,7	0	100
	tavarühm	17	4–13	6,53	35,3	23,5	29,4	8	76,5
5–7a	sobitusrühm	3	5–13	9	66,7	33,7	0	0	0
	tavarühm	19	3–8	5,14	15,8	26,3	31,6	26,3	61,9

Märkus: M- aritmeetiline keskmine; reeglite visuaalsus: 1-kirjalikud reeglid; 2-toetavate illustratsioonidega, 3-illustratsioonidega, mis ei toeta reeglit; % *-antud rea rühmade kogu arvust.

Kuuendaks uurimisküsimuseks oli, et kas ja kuidas on sotsiaalsete oskuste õpetamine nädala-/kuuplaanides eesmärgistatud. Antud küsimusele vastuse saamiseks analüüsiti rühma nädala- või kuuplaanides õpetajate poolt kirja pandud eesmärgid ning eristati nendest üldoskuste eesmärgid ja täpsemalt ka sotsiaalsete oskuste eesmärgid.

Kõikidel rühmadel (N=62) olid olemas kuu- või nädalaplaanid. Nädalaplaan olid 43 rühmal, kuuplaanid olid 19 rühmal. Kokku oli plaane 234.

39 rühmal olid plaanides märgitud üldoskuste eesmärgid, nendest omakorda 36 rühmal olid märgitud ka sotsiaalsete oskuste eesmärgid. Plaanides oli märgitud sotsiaalseid oskusi 74 korral. Mõnedel juhtudel oli märgitud ühte ja sama oskust mitu korda. Kordusteta (ühe rühma lõikes) oli märgitud sotsiaalseid oskusi 43 korral. Sotsiaalsete oskuste eesmärgid oli diferentseerinud vanuse järgi kolme liitrühma nädalaplaanides, nendest kaks olid tavarühmad ja üks sobitusrühm (kõik rühmad olid 3–7aastaste laste rühmad).

Eesmärgid, mis õpetajad olid plaanidesse märkinud, lähtusid suuremalt jaolt koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava sotsiaalsete oskuste definitsiooniga ja sarnanesid eeldatavate 6–7aastaste laste sotsiaalsete oskuste tulemustega (kogu lasteaiaperioodi eesmärgid). Niisuguseid eesmärgid oli 34 ja nad jagunesid kuueks:

1. Oskus teistega arvestada ja teha koostööd. Antud vastus märgiti sotsiaalsete oskuste eesmärkides ära 19 rühmas.

2. Järgib kokkulepituid reegleid ja üldtunnustatud käitumisnorme. Antud eesmärki oli

märkinud 5 rühma õpetajad.

3. Hoolib teistest inimestest, osutab abi ja küsib seda vajadusel ka ise. Antud eesmärki märkisid 4 rühma õpetajad.

4. Oskus tajuda iseennast ja teisi. Antud eesmärki märgiti 4 rühma poolt.

5. Loob sõprussuhteid. Selle märkis üks rühm.

6. Saab aru oma-võõras-ühine tähendusest. Selle märkis üks rühm.

Neid rühmi, mille nädalakava eesmärgid ei läinud õppekavaga otseselt kokku, oli 9. Nendest 5 rühma puhul olid sõnastatud sotsiaalsete oskuste eesmärgid tegevustena ja otseselt ei olnud aru saada, missugust konkreetset oskust õpetatakse. Näiteks oli sotsiaalsete oskuste eesmärgina välja toodud “Laps osaleb rollimängus”; “Lugu *Luiskaja saabas*”. Kolmes rühmas toodi sotsiaalsete oskuste eesmärkidena välja, et laps on sõbralik või käitub sõbralikult. Ühe rühma kuuplaanis oli märgitud sotsiaalsete oskuste alla eneseteenindusega seonduv: “Laps märkab oma õueriided tuppa tulles kuivama panna.”.

Leiti ka, et statistiliselt oluline erinevus esines kuu- ja nädalaplaanide eesmärkide olemasolus ($p=0,03$). Sobitusrühma õpetajatel oli võrreldes tavarühma õpetajatega sotsiaalsete oskuste eesmärke nädala-ja kuuplaanides kajastatud oluliselt rohkem .

Arutelu

Sotsiaalseid oskusi peetakse tähtsateks, kuid nende arendamine nii lasteaias kui koolis kipub teiste oskuste kõrval tagaplaanile jääma. On oluline, et õpetajad ja eriti kaasavat haridust rakendavad õpetajad teadvustaksid laste sotsiaalsete oskuste puudujääke ning pööraksid nende arendamisele teadlikult tähelepanu. Õpetajakoolituse parandamiseks antud valdkonnas on esmalt vaja infot, mida lasteaias õpetajad teavad ja rakendavad ning milliseid teadmisi nad vajaksid lisaks, et laste sotsiaalset arengut lasteaias toetada.

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, milliseid meetodeid ja võtteid sotsiaalsete oskuste õpetamiseks sobitusrühma ja tavarühma õpetajad teavad ja kasutavad ning kuidas õpetaja koostatud dokumentatsioonis ja rühmareeglites kajastub sotsiaalsete oskuste õpetamine. Järgnevalt arutletakse tulemuste üle püstitatud uurimisküsimuste kaupa.

Esimene uurimisküsimus oli, et kuidas lasteaiasõpetajad defineerivad sotsiaalseid oskusi? Tulemustest selgus, et 67% vastanutest defineeris sotsiaalseid oskusi nii, nagu need riiklikus õppekavas on (kaaslastega suhtlemine ja koostöö, ühiskonnas üldtunnustatud tavade järgimine) ja 28,2% õpetajatest nimetas iseseisvat hakkama saamist, mis kuulub pigem enesekohaste oskuste valdkonna alla. Õppeaasta eesmärgiks olevate sotsiaalsete oskustena toodi mh. kõige rohkem samuti välja enesekohaseid oskusi, so. nii emotsioonidega kui ka eneseteenindusega seonduvat. Emotsioonidega seonduvad oskused on eelduseks või komponendiks sobilike sotsiaalsete oskuste juures. Tihti vaadeldaksegi sotsiaalseid ja emotsionaalseid oskusi koos, sel juhul kasutatakse mõistet sotsiaal-emotsionaalsed oskused. Need oskused on ühtemoodi seotud teiste inimeste tajumise, mõistmise ja kaaslastega läbisaamisega (Ragozzino & Utne O'Brien, 2009). Seega on sotsiaalsed ja enesekohased oskused omavahel tugevasti põimunud, aga samas annab see tulemus ka märku, et õpetajal ei ole täpset ettekujutlust, mida õppekavas sotsiaalsete oskuste all käsitletakse. Ka Ostra (2016) leidis oma uurimustöös, et sotsiaalsete oskuste all mõistsid õpetajad neid oskusi mõneti erinevalt võrreldes õppekavas väljatooduga.

Õppetegevuse planeerimisel on oluline, mida peetakse sotsiaalseteks oskusteks ning mis tasemel on laste oskused. Sotsiaalsete oskuste eesmärkide sõnastamisel 41,7% õpetajatest enda hinnangul lähtub laste arengutasemest, 35% õpetajatest lähtub vajaminevatest oskustest ning 23,3% lähtub õppekavast. Seega tundub, et lapsest lähtutakse sotsiaalsete oskuste õpetamisel mõnevõrra enam kui õppekava nõuetest. Sotsiaalseid oskusi peeti õpetajate poolt kõige olulisemaks üldoskuste valdkonnaks, millega lasteaias tuleb tegeleda.

Teine uurimisküsimus oli, et mis meetodeid teavad ja kasutavad lasteaiadõpetajad oma töös kõikidele lastele sotsiaalseid oskusi õpetades? Uuringust selgus, et õpetajad kasutavad enda väitel igal sobival hetkel etteantud strateegiatest käitumise kinnitamist, sotsiaalsete oskuste selgitamist ja harjutamist. Ka teistes uuringutes on leitud, et õpetajad kasutavad kõige enam sotsiaalsete oskuste õppes positiivset kinnitamist (Kemp, 2016; Hollingsworth & Winter, 2013), suuniste andmist/selgitamist (Kemp, 2016). Tõhusaimateks pidasid õpetajad käitumise kinnitamist ja rollimängu. Kõige vähem märkisid õpetajad, et nad kasutavad tervikmetoodikaid nagu käitumistaastuse ja oskuste õppe programmid. Erinevalt Vilsoni (2008) uuringust tuli välja, et õpetajad peavad oma oskusi laste sotsiaalsete oskuste arendamiseks üle keskmise heaks. Selgus, et paremaks pidasid enda oskusi need õpetajad, kelle tööstaaž oli kuus aastat või üle selle võrreldes nendega, kes olid töötanud viis aastat või alla selle.

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli, et kuivõrd erinevad õpetajate arusaamad sotsiaalsete oskuste õpetamisest, kui võrrelda õpetajad haridustaseme ja kokkupuute osas erivajadustega lastega? Õpetajate arusaamades sotsiaalsete oskuste õpetamisest on mõnevõrra erinevad. Statistiliselt oluline oli erinevus, et need õpetajad, kelle hinnangul nende haridustase vastab täielikult kvalifikatsioonile, pidasid sotsiaalsete oskuste arendamist olulisemaks kui need, kelle haridustase vastas kvalifikatsioonile osaliselt. Leitud erinevus võib tuleneda õpetajakoolituse läbimisel saadud ettevalmistusest. Strateegiate kasutamise juures ei ilmnenud sobitus- ja tavarühmade õpetajate võrdluses statistiliselt olulisi erinevusi, kuid protsente vaadates ilmnes, et sobitusrühmade õpetajad kasutavad rohkem erinevaid strateegiaid kui tavarühmade õpetajad. Ka sotsiaalsete oskuste arendamise tervikmetoodikatega (käitumistaastuse programm, oskuste õpe) on sobitusrühmades ankeedi vastuste alusel suuremad kogemused.

Neljas uurimisküsimus oli, et kui tähtsaks peavad õpetajad erivajadustega lastele sotsiaalsete oskuste sihipärast õpetamist? 83,9% õpetajaid tõdes, et nende rühmas on vaja eraldi tegeleda laste sotsiaalsete oskuste arendamisega, seda vajab keskmiselt kolm last rühma kohta. 67,7% õpetajatest tõi välja, et neil on rühmas üks või mitu erivajadustega last (sobitusrühmades keskmiselt pisut enam). Sihipärast sotsiaalsete oskuste õpetamist erivajadustega lastele pidasid 73,3% õpetajatest vajalikuks ning 21% arvas, et seesugune õpe on vajalik mõnikord. Sotsiaalsete oskuste probleemide hulgas, mis õpetajate arvates vajavad eraldi õpetamist, olid ülekaalus probleemid, mis otseselt segavad rühma tööd. Nendeks olid kaaslaste häirimine ja koostöö, vägivald, ebasobiv käitumine ning reeglite järgimise

probleemid. Ozkubati ja Ozdemiri (2014) uuringust tuli samuti välja, et sotsiaalsete oskuste probleemidega lastel esines rohkem häirivat käitumist. Sihipärase sotsiaalsete oskuste õppe vajadust probleemide korral toovad välja erinevad autorid (Saat & Tropp, 2008).

Küsimusele, mis võiksid olla lapse probleemide põhjuseks, vastas 87,1% küsitletud õpetajatest. Laste sotsiaalsete oskuste probleemid olid 55% vastanud õpetajate hinnangul seotud lapse individuaalsete iseärasustega ja 44% arvates koduse keskkonnaga. Seega olid õpetajad mõtisklenud, miks lapsel ebasobiv käitumine esineb, kuid põhjused paigutusid nii, et õpetajal ei ole erilist võimalust olukorda muuta. Kui lapse iseärasuste hulgast eristada need põhjused, mis olid seotud lapse ebapiisavate oskustega ja lisada rühma keskkonnaga seotud põhjused, siis ligi 20% õpetajatest tõid välja tegureid, mis on nende poolt muudetavad. Leppik (2000) toob välja, et lapsevanema suhe lapsega ning kasvatustüübi on lapse sotsiaalses arengus oluliseks määrajaks. Vilsoni (2008) uuringus arvasid õpetajad samamoodi, et sotsiaalsete oskused saadakse kodust ning õpetajatel on neid oskusi väga keeruline muuta.

Sihipäraseks sotsiaalsete oskuste õpetamiseks kasutab rühma kõige probleemsemate lastega 63% vastanutest vestlemist. Järgnesid mõned strateegiad, mida oli ankeedis eelnevalt nimetatud, sagedaseim oli käitumise kinnitamine. Individuaalset arenduskava, tugiisiku ja/või tugispetsialisti abi kasutas 24,2% vastanutest. Kui võrrelda üksikute laste puhul kasutatavaid lahendusi, ilmneb, et üsna vähe õpetajaid kasutas sotsiaalsete oskuste sihipäraseks õpetamiseks mõnda eelnevalt ankeedis pakutud strateegiat. Kui eelnevalt tõdes 100% õpetajatest, et kasutavad positiivset kinnitamist, selgitamist ning harjutamist, siis antud küsimuse juures toodi neid välja vähem kuni kümnel juhul. Vastuolu võib tuleneda sellest, et antud lapse puhul, keda kirjeldati, ei ole neid konkreetseid strateegiaid kasutatud, aga see on vähetõenäoline, sest kirjeldati kuni kolme probleemset last (õpetaja oletatavasti nimetas rühma kõige probleemsemad). Nende laste õpetamisel võiks ju rakendada strateegiaid, mida peetakse efektiivseteks ning mille kohta märgiti, et neid kasutatakse sageli. Võib järeldada, et sihipäraselt sotsiaalseid oskusi erinevate strateegiatega kaudu ei arendata, kuigi õpetajad on teadlikud, et strateegiaid on olemas (need tundusid tuttavad) ja et nende kasutamine on tõhus. Teine võimalus on, et kuna etteantud strateegiaid saab kasutada efektiivselt ka muude oskuste õpetamiseks (ja sotsiaalsete oskuste definitsioon on mitmekülgne), siis neid kasutatakse küll, aga mitte niivõrd käitumisprobleemide korral.

Viies uurimisküsimus oli, et milliseid reegleid rühmades rakendatakse? Turvalise keskkonna loomiseks on hea lastega koos sõnastada reeglid (Szanton, 1998), seejuures tuleks

arvestada järgmisi kriteeriume: reeglite loomise aeg, reeglite sõnastamisel osalenud isikud, reeglite sõnastus, reeglite nähtavus, arv (Logan, 2003, Rogers, 2008). Uuringus leiti, et enamuses rühmades rakendatavaid reegleid vastasid kirjanduses antud reeglite loomise ja väljanägemise kriteeriumitele. Logan (2003) tõdeb, et reeglid tuleks kokku leppida lastegrupi kohtumise esimesel päeval. Antud uuringust selgus, et 76,8% vastanud õpetajate sõnul olid reeglid kokku lepitud õppeaasta alguses. Loogiline on uued reeglid luua igal õppeaastal, sest vahepeal muutub rühma koosseis; juba automatiseerunud reegleid ei ole mõtet üles riputada. Samas tuli välja, et osades rühmade olid reeglid loodud kaks kuni viis aastat tagasi ehk siis arvatavasti rühma komplekteerimise ajal. Kirjanduses väljatoodu, et lapsed peaksid osalema reeglite sõnastamisel (Logan, 2003), et nad reegleid edaspidi järgiksid, ilmnes ka uuringus. 88,5% õpetajatest märkis, et lapsi kaasati reeglite loomisse. Lisaks kaasati rühmareeglite sõnastamisse õpetaja abisid, lapsevanemaid ning vähestel kordadel isegi juhtkonda.

Kerr ja Nelson (2010) toovad välja, et reeglid peaks olema pigem vähem, konkreetseid numbreid, aga kirjanduses selle kohta välja toodud ei ole. Keskmiselt oli ühes rühmas kuus reeglit. Kõige rohkem oli ühes rühmas 13 reeglit, mis on isegi täiskasvanu jaoks meeles pidada raske. Liiga palju reegleid võib ajada lapse segadusse ja neid meelde jätta on raske, sest lapse tunnetustegevus (sh mälu) ei ole veel nii hästi arenenud. Reeglid peaksid väljendama põhilisi, igapäevases elus olulisi kokkuleppeid ja mida väiksem on laps, seda vähem reegleid võiks korraga aktiivses kasutuses olla.

Kuues uurimisküsimus oli, et kuidas kajastub rühma nädala- või kuuplaanides sotsiaalsete oskuste õpetamine? Uuringus osalenud rühmadest pooltel olid sotsiaalsete oskuste eesmärgid rühma kuu- või nädalaplaanides välja toodud ning need olid kooskõlas riiklikus õppekavas välja toodud sotsiaalsete oskuste definitsiooniga. Need õpetajad, kes olid sotsiaalsete oskuste arendamise kohta eesmärgid seadnud, tegid seda siiski väga üldiselt ning seadsid nädala või kuu eesmärgiks käitumisviisi/oskuse, mille laps peaks omandama lasteaia lõpuks. See on arusaadav juhtudel, kui tegemist on 6–7aastaste lastega, teistel juhtudel peaks eesmärk olema sõnastatud viisil, et seda oleks võimalik etteantud perioodil täita, st oskust selgeks õppida. Koolieelse lasteasutuse seadus (1999) kohustab õpetajat oma tegevust eesmärgistama, kuid üldoskuste, sh sotsiaalsete oskuste valdkonnas alati ei seata eesmärke või tehakse seda pealiskaudselt. Sellisest tulemusest võib järeldada, et planeeritud sotsiaalsete oskuste õpet lasteaedades pigem ei toimu. Rühmatüüpide võrdluses ilmnes, et sobitusrühmade õpetajad seavad oluliselt enam sotsiaalsete oskuste eesmärke, mis võib tuleneda nende erinevast kvalifikatsioonist (eripedagoogilised kompetentsid) võrreldes

tavarühma õpetajaga või ka sellest, et neil on rühmas vajadus sotsiaalseid oskusi õpetada suurem (käitumisprobleemidega lapsed keskmiselt rohkem).

Uurimistöö piirangutena võib välja tuua suhteliselt väikese valimi ja ebaühtlase piirkondliku jaotumise (pigem linna-lasteaiaid) võrreldes üldpopulatsiooniga ning vähese sobitusrühma õpetajate osakaalu (1/6). Tõepärasemate uurimistulemuste saamiseks peaks antud teema juures õpetaja reaalseid tegevusi vaatlema, mitte piirduma küsitlusinfoga. Huvitav oleks samalaadset uuringut teha ka erirühmades, kaasata käitumisprobleemidega laste tugiisikuid ja lapsevanemaid ning analüüsida sotsiaalsete oskuste arendamiseks koostatud IAK-sid.

Kokkuvõttes selgus uurimusest, et õpetajad käsitlevad sotsiaalsete oskuste probleemide põhjustes väga olulisena nii lapse individuaalseid iseärasusi kui ka koduse keskkonna mõju, vähemal määral nähakse põhjuste hulgas oskuste puudumist ja rühma keskkonna muutmist (st võimalus õpetada). Rühmades on käitumisreeglid valdavalt olemas ja nähtavad, kuid läbimõeldult sotsiaalsete oskuste sihipärast õpetamist nii rühma kui üksikute laste kaupa nähtavasti ei toimu. Uurimusest tuli välja, et õpetajad küll väidetavalt kasutavad erinevaid strateegiaid, aga nende enda toodud reaalse elu näidetes kajastusid need vähe (põhiline on vestlemine).

Seega on õpetajad kogenud, et sotsiaalsete oskuste probleeme on lasteaias palju, aga erinevates lahendusvariantides orienteerumine, nende valik ja rakendamine on antud uuringu valguses kesised. Ühes rühmas oli õpetajate hinnangul 1-7 erivajadustega last, mis tähendab, et õpetajate oskused ka nende laste sotsiaalset arengut toetada, on kaasava hariduse kontekstis tähelepanu vääriavad. Õpetajakoolituses oleks vaja õpetajaid paremini ette valmistada reaalseks tööks, kuidas õpetada kõikidele lastele sotsiaalseid oskusi; tegevõpetajatele aga pakkuda vastavaid täiendkoolitusi.

Tänuõnad

Täna juhendajat Pille Häidkindi asjalike soovitude ja kommentaaride eest. Täna ka kõiki lasteaias õpetajad, kes uuringus osalesid ning Karmen Kalki, kes andis nõu andmeanalüüsi teostamisel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on koostöös heade akadeemiliste tavadega.

Moonika Haili

.....

16.05.2017

Kasutatud kirjandus

Achenbach, T. A., & Edelbrock, C. S. (1978). The Classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275–1301.

American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substant Use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–71

Bellini, S., Akullian, J., & Hopf, A. (2007). Increasing Social Engagement in Young Children With Autism Spectrum Disorders Using Video Self-Modeling. *School Psychology Review*. 36 (1), 80-90.

Boutot, E. A., & Myles, B. S. (2011). *Autism spectrum disorders: Foundations, characteristics, and effective strategies*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Burchinal, M., Broekhuizen, M., & Mokrova, I. (2015) *Pre-kindergarten and kindergarten classroom quality and children's social and academic skills in early elementary grades..*

Külastatud aadressil:

<https://www.sree.org/conferences/2015s/program/downloads/abstracts/1561.pdf>

Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. T. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537–552.

Cooper, B, R. Moor, J.E, Powers, C.J., Cleveland, & M., Greenberg, M. T. (2014) Patterns of Early Reading and Social Skills Associated With Academic Success in Elementary School. *Early Education and Development*, 25, 1248–1264.

- Daniels, E & Stafford, K. (2004). *Erivajadusega laste kaasamine*. Tartu: Tartumaa Trükikoda.
- Emmons, P., & Anderson, L. (2005). *Understanding Sensory Dysfunction : Learning, Development and Sensory Dysfunction in Autism Spectrum Disorders, ADHD, Learning Disabilities and Bipolar Disorder*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ferrentino, M. P. (1990). *Increasing Social Competence in Kindergarten and First Grade Children through Modeling and Practice in Self Motivation Play Group*. Theses. Nova University.
- Flora, S. R., (2004). *Power of Reinforcement*. SUNY Press
- Furman, B. (2012). *Põngerjaõpetus*. AS Pakett trükikoda.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1–10.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 3–15.
- Gresham, F., & Elliott, S. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of counselling and development*, 66, 96–99.
- Gresham, F., & Elliot, S. (1993) Social Skills Intervention for Children. *Behavior Modification*, 17(3) p 287-313.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26, 27–44.

Gül, S.O. & Vuran, S. (2010) An Analysis of Studies Conducted Video Modeling in Teaching Social Skills. *Educational Sciences: Theory & Practice* 10 (1), 249–274.

Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including Children With Autism in General Education Classrooms. A Review of Effective Strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762–784.

Hester, P. P., Hendricson, J. M., Gable, R.A. (2009). Forty Years Later – The Value of Praise, Ignoring, and Rules for Preschoolers at Risk for Behavior Disorders. *Education and Treatment of Children*, 32(4).

Hollingsworth H. L., & Winter, M. K. (2013) Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social–emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758–1781.

Huang, W., & Cuvo, A. J. (1997). Social skills training for adults with mental retardation in jobrelated settings. *Behavior Modification*, 21, 3–44.

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*. 105(11), 2283–2290.

Kearney, A. J. (2015). *Understanding Applied Behavior Analysis, Second Edition: An Introduction to ABA for Parents, Teachers, and other Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

Keltikangas-Järvinen, L. (2011). *Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused*. Tallinn: Koolibri.

Kera, S. (2004). *Üheskoos teel*. Tallinn: Ilo

Kemp, K. (2015). *Teaching Social Skills to Students with Autism Spectrum Disorders and Students with Intellectual Disabilities*. Thesis. Columbia University.

Kerr, M. M., & Nelson, C.M.M. (2010). *Strategies for Addressing Behavior Problems in the Classroom* (6th ed.). Boston, MA: Pearson

Kiusamisest vabaks. Külastatud aadressil <http://kiusamisestvabaks.ee>

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59–73.

Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2013) *RT I*, 2013, 36.

Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036>

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *RT I* 2008, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). *RT I* 1999, 27, 387. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>

Kucuker, S., & Tekinarslan, I. C. (2015). Comparison of the Self-Concepts, Social Skills, Problem Behaviors, and Loneliness Levels of Students with Special Needs in Inclusive Classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice* 15(6), 1–16.

Kulderknup, E. (Toim). (2009) *Üldoskuste areng koolieelses eas*. Tartu: Studium.

Kull, M., Saat, H., & Kõiv, K. (2002). Uimastikasutuse ennetamine koolis. M. Kull, H. Saat (Koost.) *Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetus. Õpetajaraamat 1–3klassile*. Tallinn

Kurismann, T. (2015). *Individuaalse arenduskava rakendamine 6-aastase autismiga poisi õpetamisel lasteaia erirühmades*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Kõiv, K. (2003). *Antisotsiaalse käitumisega õpilased*. Artiklite kogumik Tartu: OÜ Vali

Press.

Kõiv, K. (2006). Sotsiaalsete oskuste treeningu tulemuslikkus kolme erineva sotsiaalpedagoogilise probleemideringiga hakkamasaamise näitel .I.Kraav, & R.Mikser (Toim.), *Sotsiaalpedagoogika teooria ja selle praktilisi väljakutseid Eestis*. Tartu: VALI trükikoda.

Kõrgesaar, J. (2002) *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: TÜ: Kirjastus.

Leaf, J. B., Taubman, M., Bloomfield, S., Palos-Rafuse, L., Leaf, R., McEachin, J., & Oppenheim, M. L. (2009). Increasing social skills and pro-social behavior for three children diagnosed with autism through the use of a teaching package. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 275–289.

Leppik, P. (2000). *Lapse arendamine ja õpetamise probleeme koolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Logan, J. G. (2003). *Classroom Management: Techniques, Policies, Procedures, and Programs to Ensure that Discipline „Rules“ in Your Classroom*. Külastatud aadressil <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479639.pdf>

Lovaas, O. I. (1998). *Arenguhälbega laste õpetamine*. Tartu: Paar OÜ

Martinson, M. (1999). Kujuneva koolivalmiduse sotsiaalsete oskuste arvestamine. E. Kulderknup (Toim), *Lapsest saab koolilaps: materjale koolivalmidusest ja selle kujunemisest* (lk 11–17). Tallinn: Pakett.

Merrell, K.W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.

Merrell, K. W., & Holland, M. L. (1997). Social-emotional behavior of preschool-age children with and without developmental delays. *Research in Developmental Disabilities*, 18, 393–405.

Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77, 103–117.

Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18(2), 87–108.

Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S. & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 850-865.

Ostra, M. (2016). *Sotsiaalsete kompetentside õpetamine põhikoolis: toetavad ja takistavad tegurid õpetajate hinnangul*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.

Ozkubat, U., & Ozdemir, S. (2014). A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 500–514.

Parker, H. C. (2001). *Problem Solver Guide for students with ADHD: Ready-to-Use Interventions for Elementary and Secondary Students*. Specialty Press/A.D.D.Warehouse

Parks, L. (1986). Managing Violent and Disruptive Students. T. N. Fairchild, (Toim), *Crisis Intervention Strategies for School-Based Helpers*. U.S.A.

Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised. (1999). Tartu: TÜ Kirjastus.

Ragozzino, K., & Utne O'Brien, M. (2009). *Social and emotional learning and bullying prevention (Issue Brief)*. Külastatud aadressil http://casel.org/downloads/2009_bullyingbrief.pdf

Raya, A. F., Ruiz-Olivares, R., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2013). A Review about Parenting

Style and Parenting Practices and Their Consequences in Disabled and Non Disabled Children. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 205–213.

Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Ruul, Ü. (2010). *Muutused eelkooliealiste laste sotsiaalsetes oskustes õpetajate hinnangul seoses sotsiaalsete oskuste treeningul osalemisega*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Saarits, Ü. (2005). Sotsiaalne areng ja kasvatus. K. Henno (Toim), *Laps ja lasteaed: lasteaiasõpetaja käsiraamat* (lk 67–71). Tartu: Atlex

Saat, H. (2005). Sotsiaalsed oskused: konseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis A. Ots. (Toim), *Üldoskused: õpilase areng ja selle soodustamine koolis*. (lk 130–162) Tartu Ülikooli Kirjastus.

Sazak Pinar, E. & Sucuoglu, B. (2013). The Outcomes of a Social Skills Teaching Program for Inclusive Classroom Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2247–2261.

Schneider, N., & Goldstein, H. (2010). Using Social Stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 149–160.

Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.

Sheridan, S.M., & Walker, D. (1999). Social Skills in Context: Considerations for Assessment, Intervention, and Generalization. In C. R. Reynolds, & T.B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology*, (pp. 686–708). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Smith, C. (2001). Using Social Stories to enhance behavior in children with autistic spectrum difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 17, 337–345.

Szanton, E. S. (1998). *Imikute ja väikelaste jaoks lapsekesksete programmide loomine*. Tartu: OÜ TARTUMAA trükk.

Tropp, K. (2010). Hariduslike erivajadustega õpilased. Kikas, E. (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 153–170).

Tropp, K., & Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 53–78). Tartu: TÜ Kirjastus.

Tropp, K. ja Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng, Kikas, E. (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 61–87).

Toplis, R., & Hadwin, A. J. (2006). Using Social Stories to change problematic lunchtime behavior in school. *Educational Psychology in Practice*, 22, 53–67.

Ugaste, A., Tuul, M., & Välk, T. (2009). Mängu tähtsus lapse arengus ning mängu juhendamine. E. Kulderknup (Toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 44–62). Tartu: Studium.

Vilson, E. (2008). *5–7aastaste laste sotsiaalsed oskused ja õpetajate roll nende kujunemisel maa- ja linnalasteaedade õpetajate hinnangutes*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Õpetaja kutsestandard (VI) (2017). Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494424/pdf/opetaja-tase-6.1.et.pdf>

Whiteford, C., Walker, S., & Berthelsen, D. (2013). Australian Children with Special Health Care Needs: Social-Emotional and Learning Competencies in the Early Years Springer. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 35–50.

Wierson, M., & Forehand, R. (1994). Parent behavioral training for child noncompliance:

Rationale, concepts, and effectiveness. *Current Direction*, 3, 146–150.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, E.M., Plavnick, J.B., Fleury, V. P., Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina.

Lisa 1. Ankeet. *Lugupeetud õpetaja!*

Küsitluse eesmärgiks on teada saada, milliseid meetodeid ja võtteid Te teate ja kasutate oma töös laste sotsiaalsete oskuste arendamiseks. Ankeediga kogutud tulemusi ei seostata vastaja isikuandmetega, lasteaiaga. Palun märkige ristiga kõik sobivad variandid, vastake küsimustele

I osa. Sotsiaalsed oskused.

Hinnake õppekavas välja toodud üldoskuste arendamise olulisust oma rühmas (1- ei ole oluline, 5- väga oluline).

	1	2	3	4	5
Mänguoskus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tunnetus- ja õpioskus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sotsiaalsed oskused	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enesekohased oskused	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Palun sõnastage, mis on Teie arvates sotsiaalsed oskused.

.....

.....

Millised sotsiaalsed oskused peaksid omandama Teie rühma lapsed 2016/17 õppeaasta lõpuks?

.....

.....

Millest lähtudes olete eesmärgiks seadnud just need oskused?

.....

.....

Millal lepid kokku praegu rühmas kehtivad rühmareeglid? (aasta, kuu)
Kes osalesid praegu kehtivate rühmareeglite sõnastamisel?

☐ Õpetajad.

☐ Lapsed.

☐ Õpetaja abi.

☐ Lasteaia juhtkond.

☐ Lapsevanemad.

☐

Kui heaks Te peate oma teadmisi ja oskusi sotsiaalsete oskuste õpetamise strateegiatest?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Puuduvad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Väga head

II osa. Rühma ja õpetaja andmed.

Teie vanus: aastat

Tööstaaž lasteaia õpetajana: aastat.

Haridustase: ☐ vastab täielikult kvalifikatsiooninõuetele.

☐ vastab osaliselt kvalifikatsiooninõuetele.

Rühmaliik, kus õpetate: ☐ sobitusrühm ☐ tavarühm

Laste vanus - aastased.

Laste arv rühmas

Kas Teie hinnangul on rühmas erivajadustega lapsi? ☐ Ei ole ☐ On, mitu?

III osa. Õpetamise viisid.

Palun hinnake iga võtte puhul selle tõhusust ja kasutamise sagedust. Märkige sobivad vastused ristiga.

[illegible]

IV osa. Sotsiaalsete oskuste arendamine üksikutel lastel.

Kas Teie arvates on vaja üksikutele lastele sihipäraselt sotsiaalseid oskusi õpetada?

☐ Jah

☐ Mõnikord

☐ Ei

Palun põhjendage

.....
.....

Mitme lapsega Teie rühmast on vaja eraldi tegeleda sotsiaalsete oskuste arendamiseks?

Milles väljenduvad nende laste sotsiaalsete oskuste probleemid, millest need võivad olla tingitud ja mida Te olete proovinud ette võtta? *Märkus:* palun täitke tabel vabas vormis nende laste kohta, keda eelnevale küsimusele vastates silmas pidasite.

	Sotsiaalsete oskuste probleemid	Võimalikud põhjused	Proovitud lahendused
Laps 1			
Laps 2			
Laps 3			

Kas soovite veel midagi selle teema kohta lisada?

.....
.....

Aitäh vastamast!

Lisa 2. Kiri uuritavale

Lp.lasteaia direktor

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika ja logopeedia õppekava lõpetav üliõpilane Moonika Haili. Pöördun Teie poole seoses oma magistritööga “Lasteaia sobitus- ja tavarühma õpetajate arusaamad ning tegevus seoses laste sotsiaalsete oskuste kujundamisega.” Töö eesmärgiks on teada saada, milliseid meetodeid ja võtteid lastele sotsiaalsete oskuste õpetamiseks õpetajad teavad ja kasutavad.

Andmete kogumiseks soovin märtsis-aprillis läbi viia ankeetküsitluse rühmaõpetajatega, pildistada õpetajate poolt koostatud nädalakavade eesmäärke ja rühmareegleid. Uuringusse sobivad õpetajad, kes õpetavad sobitus- ja tavarühmade 3-7 aastaseid lapsi. Kogutud info saab hoitud konfidentsiaalsena ja lasteaia, rühma ega õpetajate nimesid tulemustega ei seostata. Magistritöö on abiks õpetajakoolituse arendamisel laste sotsiaalsete oskuste kujundamise ja käitumisprobleemidega toimetuleku valdkonnas. Oma valmis magistritöö saadan pärast kaitsmist osalevatele asutustele ka meili teel (juunikuus).

Ootan Teie vastust, kas tohin Teie lasteaeda uuringut läbi viima tulla, hiljemalt 9. märtsiks.

Ette tänades

Moonika Haili

eripedagoogika magistrant

Pille Häidkind, magistritöö juhendaja

Eripedagoogika lektor

Tartu Ülikool

Lisa 3. Väljavõte pea- ja alamkategoriate tabelist

Koodid	Alamkategoriad	Peakategoriad
kuuplaanist, tegevustest, õppekavast, õppeaasta eesmärkidest, lasteasutuses,	1.Õppekava 2.Tegevusplaan	ÕPPEKAVA
arengu hindamisest, individuaalsust arvestades, vanusest, vaatlus tulemustest.	1.Vaatlus 2.Vanus 3.Individuaalsus, arengutase	LAPSE ARENGUTASE
üksteisega läbi saamine, kooliks stardikapital, lapsed hooliksid üksteisest, kooliküpsus, iseseisev, tuleks toime igapäevaste toimingutega	1.Rühmas olemiseks vaja minevad oskused 2.Edaspidises elus vajaminevad oskused (sh koolimine)	VAJADUS

Lisa 4. Kvalitatiivse andmeanalüüsi näide

Vas taja	Mis on Teie arvates sotsiaalsete oskuste probleemide põhjused?			Erivajadus		Kodu	Vähased oskused	Iseäras- sed	keskkond
	Laps 1	Laps 2	Laps 3	diag- noos	diag- noosim- ata				
1	Diagnoos autistlikud jooned; sotsiaalsed probleemid kodus.	Diagnoos ATH	Vähene eesti keele oskus.	+	+	+	+		
3	Kodu- ainus laps; vähene kokkupuude teiste lastega.	Sünnipärane eripära.			+	+			+
4	Kõne areng aeglane.	Tugev kodune kontroll, karistamine.	Läheduse puudud, kodu probleemid.			+	+		
5	Diagnoos ATH, kodused probleemid.			+		+			
6	Pervasiivse arenguhäire diagnoos.	Vähene oskus sotsiaalsete suhete loomiseks.	Kodused probleemid, vähene oskus sots. suhete loomiseks.	+		+	++		
7	Kodus pole reegleid.	Füüsilise läheduse puudus, ema on õpetaja ja laps jälgendab teda.	Tähelepanu vajadus.			+		+	
8	Sünnipäraselt teistsugune.	Vähene suhtlus täiskasvanute ja eakaaslastega.		+					+
9	Kodus on teistmoodi suhtumine ja reeglid.	Erivajadus	Lastekodust võetud laps.		+	+			+

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Moonika Haili (sünnikuupäev: 29.08.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Lasteaia sobitus- ja tavarühma õpetajate arusaamad ning tegevus seoses laste sotsiaalsete oskuste kujundamisega“, mille juhendaja on Pille Häidkind,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 16.05.2017